أثر الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

(البادية الشمالية نموذجاً)

The Effect of Integrated Approach on Improving Spelling Skills among 7th Grade Students (Northern Badia as a Model)

إعداد

عبير عبيد الشبيل

إشراف

الأستاذ الدكتور رسلان بني ياسين

حقل التخصص- اللغويات العربية التطبيقية

2010

أثر الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي

(البادية الشمالية نموذجاً)

إعداد

عبير عبيد ارحيل الشبيل

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الآداب في تخصص

اللغويات العربية التطبيقية في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور رسلان أحمد بني ياسين..........................مشرفاً ورئيساً

أستاذ في اللغة العربية وآدابها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور فوزي حسن الشايب..................................عضواً

أستاذ في اللغة العربية وآدابها ، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عبد الحميد محمد الأقطش..........................عضواً

أستاذ في اللغة العربية وآدابها ، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر......................................عضواً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور إسماعيل أحمد عمايرة................................عضواً

أستاذ في اللغة العربية وآدابها، الجامعة الأردنية

الإهـــــداء

إلى والديّ اللذين علماني الصبر والقوة والعزم أطال الله عمرهما

وأمدهما بالصحة والعافية

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل من قدّم لي الدعم والمساعدة في إنجاز هذا العمل

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا العمل

الباحثة عبير عبيد الشبيل

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على محمد بن عبد الله، خاتم الأنبياء والمرسلين، وسيد الخلق أجمعين، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، وعلى جميع الأنبياء والمرسلين.

الحمد لله الذي أمدني بالعون والصبر والعزيمة لإخراج هذا العمل المتواضع إلى حيّز الوجود، ومن تمام الحمد ردّ الفضل إلى أهله، فأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور رسلان بني ياسين الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث، فأعطاني الكثير من وقته، وقدّم لي العون والنصح والإرشاد فله مني عظيم الشكر.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للسادة أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور فوزي حسن الشايب، والأستاذ الدكتور عبد الحميد محمد الأقطش، والأستاذ الدكتور حمدان علي نصر، والأستاذ الدكتور إسماعيل أحمد عمايرة، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وعلى ما سيقدمونه من ملاحظات وآراء لإثراء هذا العمل، لهم كل الشكر والتقدير، وأخص بالشكر والعرفان الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر الذي ما بخل عليّ بالمساعدة والملاحظات القيمة النابعة من خبرته. فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة عبير عبيد الشبيل

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

الشبيل، عبير عبيد ارحيل. أثر الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي (البادية الشمالية نموذجًا). أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2011م. (المشرف: الأستاذ الدكتور رسلان بني ياسين).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار يقيس تحصيل الطلبة في الرسم الإملائي، وجرى تصميم نشاطات وتدريبات قائمة على الطريقة التكاملية لتحسين مهارة الإملاء لدى الطلبة عينة الدراسة. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

أولًا: ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

ثانيًا: ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالجنس؟

تكونت عينة الدراسة من (87) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة صبحا الثانوية للبنات، ومدرستي رحبة ركاد، والأشرفية ونايفة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية في محافظة المفرق، وقد تم اختيار شعب الصف السابع الأساسي الموجودة في تلك المدارس، وكانت المجموعة التجريبية ذكور مكونة من (24) طالباً، والمجموعة التجريبية إناث مكونة من (22) طالبة، والمجموعة الضابطة ذكور مكونة من (19) طالباً، والمجموعة الضابطة إناث مكونة من (22) طالبة. درست المجموعتان التجريبيتان وفق النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية، بينما درست المجموعتان الضابطتان وفق الطريقة الاعتيادية.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الكتابة تعزى إلى استخدام الطريقة التكاملية لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة الكتابة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وقد جاءت هذه الأطروحة في أربعة فصول، جعل الفصل الأول للحديث عن الطريقة التكاملية في تدريس الإملاء، وقد تضمن مفهوم الطريقة التكاملية وأهميتها، ومستويات التكامل، وأسس الطريقة التكاملية، وتطبيق الطريقة التكاملية في تعليم اللغة. ثم الحديث عن الرسم الإملائي مفهومه وأهميته في التنمية اللغوية، وأهداف تعليمه، وأسس اختيار موضوعاته، وأنواع الإملاء وطرائق تدريسها، والتكامل بين الرسم الإملائي مهارات اللغة الأخرى،، والأخطاء الشائعة في الكتابة العربية، وأخيرًا العوامل المؤثرة في الرسم الإملائي.

وأما الفصل الثاني فقد جعل الحديث فيه عن العمليات العقلية في الرسم الإملائي، وقد تم التعرض فيه إلى اللغة والتفكير، والعمليات العقلية والرسم الإملائي، والرسم الإملائي والنظرية المعرفية في التفكير، ودور الرسم الإملائي في تنمية التفكير.

وخصص الفصل الثالث للحديث عن نظام الرسم الإملائي وقضاياه، وتم فيه الحديث عن قواعد الرسم الإملائي، وأسباب الأخطاء الإملائية، والقواعد الإملائية في مرحلة التعليم الأساسي، وقضايا الرسم الإملائي في الدراسة الحالية، وآراء في القضايا المرتبطة بالدراسة الحالية، والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة.

وجعل الفصل الرابع للحديث عن رصد الأخطاء الإملائية وتفسيرها، وتعرض للحديث عن عينة الدراسة، وأدواتها، ونتائج الدراسة، ومناقشة النتائج، ثم التوصيات.

التمهيد

تؤدي اللغة دوراً هاماً في الاتصال بين الأفراد والجماعات في كلّ مجتمع من المجتمعات، وهي التي حملت تراث الأمم عبر الأجيال المتلاحقة، وبها يعبّر الإنسان عمّا في نفسه من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، ولكي يتم التواصل بشكل صحيح لا بدّ أن تكون اللغة صحيحة خالية من الأخطاء التي قد تغير المعنى، وبخاصة تلك الاخطاء المتعلقة بالتعبير الكتابي الذي يعدّ من الوسائل المهمة للاتصال بين الأفراد والجماعات، والرسم الإملائي من أهم مهارته.

وتعدّ اللغة من أهم وسائل التفاهم والاتصال بين الطلبة وبيئتهم، وهي الأساس الذي يقوم عليه اكتسابهم الخبرات التي تعينهم على التعرف إلى بيئتهم والتفاعل معها. فاللغة التي يسمعها الطلبة ممن يحيطون بهم، ويستخدمونها ذات أثر كبير في بناء شخصياتهم، وهي التي تنقل إليهم تاريخ مجتمعاتهم وأمتهم وحصيلتها في ميادين العلم والمعرفة، والفن والأدب، كما تترجم لهم مشاعر المجتمع الذي يعيشون فيه، والمشكلات التي يواجهها هذا المجتمع. كما تحتل اللغة المكانة الأولى بين جميع المواد الدراسية؛ لأنها العامل المشترك بين تلك المواد، وهي التي تعين الطلبة على الفهم واكتساب المعرفة.

إن اللغة وحدة متكاملة، لا يستطيع أي فرع من فروعها القيام منفرداً بالدور الفعّال في إكساب الطلبة اللغة التي تجمع كل ما تؤديه هذه الفروع من معانٍ، فالأداء اللغوي لا يجلب انتباه السامعين إلا إذا كان مسلسل الفكرة، مرتب العبارة، خالياً من عيوب النطق والكلام، وكذلك الكتابة لا تترك إلا إذا حكمها الرسم الصحيح، وقواعد النحو والصرف والبلاغة. فالقواعد النحوية تعصم من الخطأ، وتعين على ضبط أواخر الكلمات؛ مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً صحيحاً، والبلاغة تبرز معالم الجمال في الأسلوب، وقواعد الإملاء تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً، وبذلك تتظافر فروع اللغة لتؤدي دورها وهو الفهم والإفهام.

والكتابة مهارة من مهارات اللغة التي لها أهمية كبيرة في حياتنا؛ فهي وسيلة للفهم والإفهام، كما أنها أداة لنقل المشاعر وتوضيحها بألفاظ تحمل المعاني للقارئ، وهي الطريقة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، ومما يكلّف بصياغته. وإتقان الكتابة ليست موهبة، أو صفة وراثية، بل هي قدرة مكتسبة يتقنها الكاتب الذي يبذل جهده في تحسينها، وذلك عن طريق الإرتقاء بأسلوبه وطريقته التي يعالج بها الموضوعات التي يكتبها.

إن الإملاء وسيلة إلى صحة المعنى، وجعل المتعلم يتقن الكتابة التي تعدّ من أهم الأمور في العملية التعلمية التعليمية، والرسم الإملائي الصحيح يمكّن القارئ من الفهم الصحيح للمضمون، يزيل اللبس وغموض المعنى، كما أنه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي الذي يعدّ من أهم وسائل الاتصال وبخاصة أولئك التي تفصلهم المسافات الزمانية والمكانية. ويعدّ الإملاء كذلك مقياساً لمعرفة مستوى التعلم عند الطلبة وبخاصة الصغار منهم، وكذلك يمكّن الإملاء المعلم من الوقوف على نقاط الضعف عند طلبته في التهجي والتمييز بين الأصوات، والخطأ في الرسم الإملائي يشوّه الكتابة ويحول دون فهمها فهماً صحيحاً.

فالاهتمام بالرسم الإملائي كونه مهارة من مهارات الكتابة أمر ضروري، وهدف أساس من أهداف تدريس اللغة؛ ذلك لكي يتمكن الطلبة من التعبير بشكل صحيح خالٍ من الأخطاء التي تشوه الكتابة، وتحول دون الفهم الصحيح للغة المكتوبة التي تعدّ من أهم وسائل الاتصال بين الأفراد والجماعات.

يعيش العالم تطورات سريعة في كل مجالات الحياة، وأهم هذه التطورات ثورة المعلومات والاتصالات، وفي ظل هذه التطورات أصبحت المناهج الدراسية أكثر عرضة للتغيير والتطوير، وكثرت الآراء والافكار لتحسين المناهج وتطويرها، وظهرت اتجاهات وطرائق تدريس بسبب الضعف اللغوي الذي تعاني منه الناشئة، ومن تلك الاتجاهات الطريقة التكاملية.

الفصل الأول

الطريقة التكاملية في تدريس الإملاء

مقدمة

الكتابة إحدى مهارات اللغة الأربع، ووسيلة مهمة من وسائل الاتصال، التي يتمكن الإنسان بوساطتها من التعبير عن أفكاره وحاجاته، ويقف على أفكار الآخرين، ويستطيع أن يبرز ما لديه من مشاعر وأحاسيس، ويسجّل ما يودّ من وقائع وحوادث. ونظرًا لأهمية هذه المهارة، فقد أصبح تعليمها وتعلّمها يمثلان عنصراً أساسيًا في العملية التربوية، كما أصبح واضحًا أن من الوظائف الأساسية للمدرسة والمناهج التعليمية، تعليم الطلبة الكتابة الصحيحة، وتزويدهم بمهارات التهجي والإملاء التي تعين الطلبة في اكتساب القدرة على الكتابة الصحيحة.

إن سلامة الكتابة من حيث الرسم الإملائي لا تقلّ أهمية عن سلامة التعبير نفسه؛ لأن فهم المكتوب يتأثر بالصواب والخطأ في الرسم الإملائي، وقد يتغير المعنى نتيجة هذا الخطأ، فالرسم الإملائي الصحيح ينقل المعنى صحيحاً، فمثلاً إذا أخطأ الكاتب في كتابة كلمة مثل (سئل) بأن كتب الهمزة على ألف (سأل) انعكس المعنى، وأصبح المسؤول سائلاً؛ لهذا كان الاهتمام بتعليم الرسم الإملائي من مقومات مناهج تعليم اللغة العربية.

مهارة الكتابة

والكتابة مهارة عالية التعقيد، وهي عملية لغوية وأدائية، وعملية إبداع، وليست نقلاً للمعلومات، وهي كذلك عملية تعلّم، وليست مجرد عرض لتصورات معدة سلفاً، فهي عملية

عقلية معقدة، تحتاج قدراً معيناً من المعرفة، كما تحتاج التوليد المستمر للأفكار والتصورات، واتخاذ القرارات حول كيفية صياغتها وتنظيمها، وأخيراً كتابتها بشكل مقنع ومؤثر، ومن الضروري توجيه الاهتمام إلى العمليات التي يعتمدها الكاتب في صناعة كتاباته، وهذه العمليات تتمثل في: التخطيط، والترجمة، والمراجعة، والتحرير والنشر، وهي لا تتم بشكل خطيّ، بل هي عمليات متداخلة (نصر ومناصرة، 2008).

وبين الدليمي والوائلي (2003) أن الكتابة مهارة من مهارات اللغة، وأنها إلى تهدف إلى تكوين عدد من المهارات والقدرات التي أهمها: رسم الحروف رسماً صحيحاً ودقيقاً، مما يجعلها سهلة القراءة، ممكنة الفهم، وكذلك كتابة كلمات وفق ما تقتضيه قواعد الإملاء، وتكوين الجمل والعبارات والفقرات، التي تؤدي المعاني والأفكار، وتنظمها تنظيمًا يناسب كل نوع من أنواع الكتابة.

وقد أوضح نصر (1999) أن الضعف والقصور في كتابات الطلبة ربما يعزى إلى التركيز على الناتج الكتابي، وعدم الاهتمام بعمليات الإنشاء، وبناء النص، وقد أشار إلى أن نتائج الأبحاث والدراسات أكدت أن تعليم عمليات الكتابة يجب أن يكون هدفاً من أهداف تعليم الكتابة في مراحل التعليم كافة. فالكتابة عملية وناتج، ومعرفة عمليات الكتابة تؤدي إلى الارتقاء بالناتج إلى المستوى المطلوب.

الطريقة التكاملية

لقد ظهرت الطريقة التكاملية في تدريس اللغة ردًا على طريقة تدريس اللغة فروعًا، وتقوم نظرية الفروع في تدريس اللغة على تقسيم اللغة فروعاً مستقلة، ويتم تدريس كل فرع منها على حدة، بعيداً عن بقية الفروع.

وترى التربية الحديثة أن اللغة وحدة متكاملة، والانفصال في تعليمها لا يخدم ممارسة اللغة في المواقف الحية؛ لذلك على المعلمين أن يدربوا طلبتهم على مهارات الاتصال اللغوي في إطار التكامل بين مهاراتها. وتتطلب النظرة الكلية إلى اللغة من المعلمين أن يحققوا التوازن والانسجام بين مهارات اللغة وفروعها، ومن غير الصحيح أن يكون الاهتمام في فرع، أو مهارة عل حساب الفروع والمهارات الأخرى؛ ذلك لأن مهارات الاتصال اللغوي، وفروع اللغة العربية ترتبط ارتباطًا عضويًا، فهي تتجه جميعًا نحو تحقيق هدفين رئيسين هما: التعبير الصحيح والتواصل مع الآخرين (السيد، 1996؛ نصر، 2003).

وهناك ما يشير إلى أن توظيف الطريقة التكاملية في تدريس اللغة يعتمد على وحدة المعرفة، وكلّية اللغة، ودورها الوظيفي في مواقف التعلّم والتعليم؛ لذلك تقدّم اللغة في مواقف التدريس كلّاً لا أجزاء، وتدرّس فنوناً ومهارات وفق سياقات اجتماعية، وفي مواقف حيّة وطبيعية (Masons, 1996).

مفهوم الطريقة التكاملية وأهميتها

لقد تم تناول مفهوم الطريقة التكاملية في مواطن كثيرة، فقد عرّفها السيد (1997: 25) بأنها "نموذج تدريسي يتفق مع خصائص اللغة، وطبيعتها، كما انه يقوم على التعامل مع اللغة، ومعالجتها بالاعتماد على السياق والمعنى؛ فتألفها الأنظار والأسماع، وتعتادها الأقلام والألسن، وبذلك يتم التوحّد بين مهارات اللغة الأربع، فتشكل وحدة متكاملة، من أجل تحقيق الأهداف اللغوية، وتحسين الأداء اللغوي".

وبيّن فضل الله (1998: 28) في هذا السياق أن "التكامل بين مهارات اللغة يعني أن هناك ترابطاً بينها ويظهر جلياً أثناء تعليم اللغة، فليس هناك استماع بمفرده ولا حديث، ولا قراءة، ولا كتابة تعمل منعزلة عن الفن الآخر للغة".

ويرى الدليمي والوائلي (2005: 11) أن التكامل يعني "ارتباط فروع اللغة العربية بعضها ببعض، وتقديمها للطالب في كلٍ متّصل متداخل، لا بل قد يصعب الفصل بينها".

ويبيّن الغول (2009: 34) أن الطريقة التكاملية إجراءات تؤدي إلى النظر إلى اللغة على أنها "وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعًا متفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع، أو النص محورًا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والخط، والإملاء، والتدريب اللغوي، وهي النظرية التي كانت سائدة في العهود الأولى تدريسًا وتأليفًا.

وفيما يتعلق بأهمية الطريقة التكاملية وفائدتها في تدريس اللغة أكّد بيلارد وكري (Baylard & Crrie, 1993) أن استخدام الطريقة التكاملية في تعليم مهارات اللغة يمكّن الطلبة من تطوير لغتهم؛ ذلك لأن مهارات اللغة مرتبطة فيما بينها، فهي تتفاعل لكي توجد أسلوب اتصال لغوي مميّز، وكلما استخدم المعلمون الطريقة التكاملية لمدة أطول، أدرك الطلبة أن لغتهم تتطور وتنمو بشكل كبير.

وهناك ما يشير إلى أن الطريقة التكاملية في تدريس اللغة توظيف لطرائق تدريس مناسبة، تتيح للطلبة في مواقف التعلم والتعليم اللغوي الربط بين مهارات اللغة جميعًا من ناحية، وبين المهارات اللغوية والعمليات العقلية العليا من ناحية أخرى. وأن هذه الطريقة تعمل على ربط النظام اللغوي مع مضامين المناهج الدراسية الأخرى من خلال ما يمكن أن يقوم به الطلبة من نشاطات لغوية في مجالات المضامين المختلفة (Shaw & Claudia, 1996).

ويرى والي (1998) أن التدريس المبني على أسس الطريقة التكاملية يتيح للطلبة التعامل مع النصوص والمواقف بصورة تساعدهم على إدراك استراتيجيات استعمال اللغة القائمة على أسس صحيحة؛ إذ يمكّنهم توظيف معرفتهم اللغوية بصورة مباشرة تتكامل فيها الاستخدامات، مما يعزّز استخدام اللغة في كل جوانب الحياة، ولأنه يفسح المجال لممارسة المجال لتدريبات ذات صلة بالنصوص التي تدرس ويستفاد من تراكيبها في مجال التعبير عن القضايا المستهدفة.

يرىماننج وكامي (Manning & Kami, 2000) فيريان أن تعليم اللغة لا ينبغي أن يتم من خلال تجزئتها إلى مكونات منفصلة، على شكل حروف، وأصوات، أو قوائم من الكلمات، ولكن يجب الاهتمام بالمعنى، ومساعدة الطلبة على استخلاصه من نصوص كاملة.

وهناك ما يشير إلى أن تقسيم اللغة إلى فروع: قراءة، ونصوص، وإملاء، وتعبير، تقسيم مصطنع يقصد به تيسير العمل في مختلف جوانب العملية التعلمية التعليمية، سواء أكان ذلك في خطة الدرس، أم في طرائق التدريس، أم في تقويم الطلبة. وتقسيم اللغة لهذه الفروع لا يراعي وحدة اللغة؛ لأن اللغة كالكائن الحي المتكامل (طعيمة، 1998؛ مدكور، 2000).

ويبين سمك (1998) إلى أن علماء العربية السابقين أدركوا فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية عندما كانوا يتخذون النص الأدبي محوراً تتجمع حوله مختلف أنواع البحوث اللغوية مثل: تفسير مفردات النص، وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من صور بلاغية، ومسائل نحوية، وما ورد به من إشارات تاريخية وجغرافيّة، وبيان محاسنه ومآخذه، والتحدث عن حياة الشاعر، أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من ميزات، ومدى تأثره بغيره، وتأثيره بالآخرين، وقد يستشهد المؤلف على صحة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، أو ذكر نصوص أخرى تشبه النص المدروس في موضوعه.

وبيّن أيضًا وإذا كان النص شعرًا فقد يتعرض المؤلف لبيان بحره، وقافيته. أمّا مؤلف مثل أبي الفرج الأصفهاني فيذهب إلى أبعد من ذلك، فيتحدث عن الناحية الموسيقية في النص، من حيث الموسيقا الداخلية والخارجية ويذكر من غنّاه من المغنين، ومن استمتع به من الخلفاء، أو استمع له من الأمراء والوزراء.

ومن القدامى الذين سلكوا منهج الطريقة التكاملية في كتاباتهم: الجاحظ في كتابه (البيان والتبيين)، وأبو العباس المبرّد في كتابه (الكامل)، وأبو علي القالي في كتابه (الأمالي)، وقد سلك هذا المنهج بعدهم عدد من المحدثين مثل: الشيخ حسين المرصفي صاحب (بغية الأمل، والوسيلة الأدبية)، والشيخ حمزة فتح الله صاحب (المواهب الفتحية). وقد كانت تدرّس اللغة العربية في العصر العباسي في حلقات العلم في المساجد، إذ كان العلماء يدرّسون طلابهم الفنون اللغوية جميعها عبر النصوص القرآنية، والقصائد الشعرية، والخطب، والرسائل وغيرها من الأنواع الأدبية (السمّان، 1983).

مستويات التكامل

وفي هذا الإطار بيّن الطيطي وأبو شريخ (2007) أنه أجريت محاولات للتعديل والتطوير بما يتلاءم مع البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وذلك كردة فعل للانتقادات التي وجّهت لمنهج المواد المنفصلة، فظهرت أساليب الربط والإدماج والتكامل، التي يمكن اعتبارها تعديلات أدخلت على منهج المواد المنفصلة. كما بيّنا أن الربط إما أن يكون عرضيًا: أي يقوم به المعلم كلما أمكن ذلك، فيربط على سبيل المثال بين جغرافية المكان وتاريخه، أو ربطًا منظمًا: أي وضع خطة يسير التدريس بمقتضاها، فتؤدي هذه الخطة إلى الربط بين فروع الدراسات، ويحتاج الربط إلى:

- وضوح أهداف تدريس الدراسات المختلفة في أذهان المعلمين.

- معرفة كاملة بمستوى المتعلمين وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

- دراية بمصادر الدراسات المختلفة التي يمكن الإفادة منها في إعداد الخطة وتنفيذها.

- أن تكون مواطن الربط طبيعية وبعيدة عن الافتعال.

ومن الاتجاهات التربوية الحديثة في بناء المناهج الدراسية أن تكون على عدّة مستويات، (الشربيني والطناوي، 2001: 213) منها:

أ. تكامل بسيط بين مادتين دراسيتين متقاربتين مثل تكامل التاريخ مع الجغرافيا في الدراسات الاجتماعية، ويطلق عليه التكامل الأفقي.

ب. تكامل بين مادتين دراسيتين أكثر تباعداً، مثل تكامل العلوم مع الرياضيات.

ج. تكامل بين عدة مواد مثل تكامل الدراسات الإسلامية: تكامل القرآن الكريم مع الأحاديث الشريفة مع الفقه مع الاقتصاد الإسلامي مع الأخلاق والتهذيب.

وبذلك يكون التكامل الأفقي عن طريق إيجاد علاقة بين مجالات المنهج المختلفة، والتركيز على موضوعات ذات عناصر مشتركة، كالربط بين ما يدرّس في الرياضيات وما يدرّس في العلوم، أو ربط ما يدرّس في التاريخ بما يدرّس في الجغرافيا. أما التكامل الرأسي فهو يعتمد على اتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقًا واتساعًا، وتداخلًا في فروع العلم الأخرى، وفي الحياة كلما ارتقي الطالب من صف إلى صف أعلى.

أسس الطريقة التكاملية

تستند إجراءات هذه الطريقة إلى عدد من الأسس أجملها (مراد، 2002؛ الموسى، 2003؛ الدليمي والوائلي، 2005) بالآتي:

أولاً: الأسس النفسية

وهي جملة المؤشرات الدالة على الخصائص النفسية للطلبة الذين يتعلمون اللغة بهذه الطريقة.

ففي اتّباع الطريقة التكاملية تجديد لنشاط الطلبة، وتشويق لهم، وإبعاد للسأم والملل؛ بسبب تنوّع العمل فيها، كما أن فيها نوعًا من تكرار الرجوع إلى الموضوع، وفي هذا التكرار تثبيت للمعلومات وزيادة في الفهم، وهي أيضاً تقضي بفهم الموقف الذي يمثله موضوع الدراسة فهمًا كليًا أولاً، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء بعد ذلك، وهذا يوافق طبيعة الذهن في إدراك الأشياء وفهمها. كذلك تهدف الطريقة التكاملية إلى تدريب الطلبة على المعالجة المتكاملة لكل ما يواجههم من مواقف، وتحدث هذه العملية داخل عقل الطالب نفسه. كما تقوم الطريقة التكاملية على مساعدة الفرد المتعلّم على التكامل الطبيعي، واستمرار هذا التكامل، ومواءمة المتعلم بين خبراته السابقة والحالية، والعناية بنمو المتعلم نموًا متكاملًا. ومن الأسس النفسية أيضاً استخدام المتعلم لخبراته في حلّ المشكلات التي تواجهه، وكذلك احتفاظه بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرفاته.

ثانياً: الأسس التربوية

وهي المؤشرات الدالة على النمو اللغوي، واكتساب مهارات التعلم لدى الطلبة الذين يتعلمون اللغة بالطريقة التكاملية.

ففي اتّباع الطريقة التكاملية ربط وثيق بين أنواع الدراسات اللغوية، وفي اتباعها كذلك ضمان للنمو اللغوي عند الطلبة نموًا متعادلًا، لا يتعدّى فيه نوع على آخر؛ ذلك لأن هذه الأنواع جميعًا تعالج في ظروف واحدة، لا تتغير فيها إخلاص المعلم، أو حماسته، أو غير ذلك من الظروف، والعوامل الأخرى. وتوفر الخبرة المتكاملة عند الطلبة تكسبهم مهارات التفكير

العلمي السليم مثل القدرة على الاستنتاج والربط بين الأسباب والنتائج، وتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، وأيضاً تساعد الطلبة في تكوين الاتجاهات السليمة مثل الإيمان بأهمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات، العمل، كما تساعد الخبرة المتكاملة الطلبة على تعلم الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تقوم بدور فاعل في تنمية مداركهم واتساع أفقهم، كما تؤدي إلى خبرات أعمق وأشمل، إذ تجعل الطلبة يتفاعلون مع بيئاتهم بأسلوب ناجح.

ثالثاً: الأسس اللغوية

وتعني المؤشرات الدالة على استخدام مهارات اللغة وفنونها لدى الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التكاملية.

إن الطريقة التكاملية في تعليم اللغة مسايرة للاستعمال اللغوي؛ لأن استخدام اللغة في التعبير الشفوي، أو الكتابي ينتج من خلال الكلام أو الكتابة وحدة مترابطة أساسها الثقافة اللغوية؛ فالطالب لا يستشير المعجم أولاً ليمده بالمفردات والألفاظ التي يحتاجها، ثم يستشير القواعد النحوية ليفهم كيف يؤلف الجمل، ويضبط الكلمات، بل يقوم بالتعبير بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط. كما أن الوحدة اللغوية بالنسبة للطلبة وحدة مترابطة العناصر، متكاملة الأجزاء، هدفها في نهاية المطاف تحقيق الغرض اللغوي، مما يدفع الملل والسأم عن نفوسهم في أثناء العملية التعليمية التعلمية، ويسهم في تحبيب اللغة إليهم، وإتقانهم مهاراتها المختلفة.

تطبيق الطريقة التكاملية وخطواتها في تعليم اللغة

يرى (جابر،1991؛ السامرائي، وجواد، 2004؛ النعيمي، 2004) أن على المعلم في تطبيق الطريقة التكاملية أن ينطلق من النص القرائي، بحيث يدرب الطلبة على قراءته قراءة صامته في البداية، ثمّ يدربهم على القراءة الجهرية الفاهمة المعبّرة من خلال مضامين

ومحتويات النص ذاته، وبعد ذلك يعالج بعض القضايا التعبيرية الكتابية والشفوية، ثمّ يعالج بعض القضايا اللغوية والنحوية، ويختار من النص مواقف لتدريب الطلبة على بعض القضايا المتعلقة بالكتابة مثل: الإملاء والخط. ومن الضروري أن يركّز المعلم على كل نشاط من الأنشطة السابقة، وأن يعطيه الاهتمام الذي يحقّق الأهداف المرصودة له في الخطة التعليمية. كما بيّنوا خطوات تطبيق الطريقة التكاملية عملياً، ولخّصوها في الإجراءات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتاح للطلبة قراءة القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة.
- يختار المعلم بعض الجمل الواردة في القطعة، ويتخذ منها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية.
- يكلف المعلم الطلبة أن يعبّروا تعبيراً شفوياً جزئياً أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة، مستخدمين عبارات من إنشائهم، وكذلك في التعبير الكتابي.
- إذا كانت القطعة شعراً لفت المعلم أنظار الطلبة إلى الصور البيانية فيه.
- إذا كانت القطعة جميلة الأسلوب جعلها المعلم قطعة للحفظ.
- يملي المعلم جزءاً مناسباً من تلك القطعة على الطلبة؛ لتدريبهم على صحة رسم الحروف والكلمات فيها، ولفت انتباههم إلى بعض الأمثلة لقضايا إملائية يشيع فيها الخطأ.

الرسم الإملائي: مفهومه وأهميته في التنمية اللغوية

تعدّ الكتابة من أبرز وسائل الاتصال التي يعبّر بها الفرد عن مشاعره، وأفكاره، وأحاسيسه، ومن أهم مهارات الكتابة، الإملاء الذي يمثّل كتابياً ما ننطقه من حروف، وكلمات، وجمل. وقد عدّه ياقوت (2003: 15) واحداً من أهم علوم اللغة العربية؛ ذلك لأنه الوسيلة الخطية التي نمثّل بها ما ننطقه من الألفاظ، والعبارات، والجمل. وقد عرّفه بأنه "التصوير

الخطي لأصوات الكلمة التي ننطقها". كما عرّفه فضل الله (1998: 153) تعريفات عدّة منها:

- الإملاء أداة اللغة المكتوبة.
- الإملاء مقياس دقيق لمعرفة مستوى الطلبة الكتابي خاصة والتعليمي عامة.
- الإملاء فرع من فروع اللغة العربية، تكتسب اهميتها أساس هام من أسس الحكم على صحة الكتابة وسلامتها من حيث صورها الخطية.

وفيما يتعلق بأهمية الرسم الإملائي، فإن له أهمية كبيرة في دراسة الطلبة وتواصلهم؛ لأن فروع اللغة تعتمد عليه سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها. وقد لخّص (بديوي وأحمد والسيد، 1994؛ فضل الله، 1997؛ عطا ولطف الله، 1997؛ النعيمي، 2004) أهمية الإملاء للطلبة في النقاط الآتية:

1. إن الإملاء بعد هام من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، فهو يدرب الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلاّ تعذرت ترجمتها إلى معانيها. فالإملاء يعطي صوراً بصرية للكلمات التي تقوم مقام الصورة السمعية، وهذا من أولى وظائف الإملاء، والكتابة الصحيحة من الأمور المهمة في العملية التعليمية.
2. الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء الإملائية تمكّن القارئ من فهم المضامين، وتحول بينه وبين اللبس والغموض الذي يحدث عندما يواجه القارئ بعض الأخطاء الإملائية التي تسبب مشكلات في المقروء، فالإملاء خادم لفروع الدروس الأخرى؛ إذ ثمة علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب الدرس ككل، وكي يفهم القارئ المكتوب لا بدّ أن تكون الكتابة صحيحة، خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد ّسواء، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى صحة الكتابة من النواحي الإعرابية الاشتقاقية، فإن

الإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية. كما أن عدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعدّ عائقاً أساسياً، ويترتب على ذلك غموض المعنى، وبطء الفهم، ومن هنا أكد المربون والمهتمون بموضوعي القراءة والكتابة.و أهمية الرسم الإملائي في تعلم اللغة، واستخدامها في مواقف الدرس والحياة.

3. الإملاء الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي الذي لا غنى عنها، وهو الطريقة الصناعية التي اخترعها الإنسان لينقل عما في نفسه، لمن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ولا يستطيع الاتصال بهم عن طريق الحديث الشفوي. فالكتابة الصحيحة التي اتفق عليها أبناء العربية عملية أساسية في الفهم والإفهام، كما تعدّ عاملًا مهمًا في تواصل الثقافات، وانتقالها من جيل إلى آخر، وذلك بالمعنى الذي كتبه السابقون وأرادوا نقله إلى اللاحقين. كما أن اتصال الإملاء بالتعبير الكتابي يجعل تدريس الإملاء ذا أهمية خاصة عند دراسة اللغة وسيلة اتصال، فهو جزء مهم وأساسي لإكمال هذه الدراسة.

4. لا تقتصر أهمية الإملاء على قياس مستوى الطلبة في اللغة العربية فحسب بل يعدّ الإملاء مقياساً دقيقًا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار الطلبة في تعلمهم بشكل عام، وهو وسيلة لقياس المهارة في الكتابة، وقياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، إضافة إلى أن يعطي المعلم تدريباً في الإدراك الشفهي؛ لأنه ينمي قدرة الإصغاء لدى الطالب، وفهم ما يكتبه.

5. للإملاء أهمية للمعلم؛ لأنه يمكنه من معرفة الصعوبات التي يواجهها طلبته في التهجي، وفي فهم الأصوات، وكذلك التمييز بينها، وبذلك يتمكن من وضع يده على نقاط الضعف لدى طلبته ليتمكن من معالجتها، وتصحيحها.

6. نستطيع أن ندرك أهمية الإملاء إذا لاحظنا أن الخطأ في الرسم الإملائي يشوّه الكتابة، ويدعو إلى ازدراء الكاتب مهما كانت قيمته الأدبية، أو مستواه العلمي، أو الاجتماعي، مع أنه قد يغفر له خطأ لغوي من لون آخر، أما الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء فترفع قيمة صاحبها في نظر القارئ.

وفي هذا السياق يرى رابكين وسميث (Rabkin & Smith, 1990) أن تقدم الطلبة في الرسم الإملائي دليل على تقدمهم في المهارات الأخرى للغة؛ وهذا ما جعل بعض الباحثين يستخدمون اختبارات الإملاء أداة مهمة للكشف عن مستوى القدرة اللغوية لدى الطلبة في مراحل التعليم كافة. كما أن الرسم الإملائي من الموضوعات التي يجب الاهتمام بها، ويجب أن تحظى باهتمام خاص منذ الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية للتعليم.

وبيّن غزى (2000) أن فائدة الإملاء تكمن في أنه يصون القلم عن الوقوع في الأخطاء التي تشوّه الكتابة، وتعوق فهم المقصود، وأن الإملاء يتعاون مع فروع اللغة الأخرى في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام.

أهداف تعليم الإملاء

الإملاء من الفروع المهمة في اللغة العربية، والرسم الإملائي الصحيح يؤدي المعنى المراد بشكل صحيح، ويترتب على الخطأ الإملائي تغيير في مبنى الكلمة ومعناها؛ لأنه الوسيلة إلى صحة المعنى، وامتلاك مهارات الرسم الإملائي جانب ضروري من جوانب إتقان مهارة الكتابة. وقد تعدّدت الأهداف التي يهدف تدريس الإملاء إلى تحقيقها وأبرزها:

1. إكساب الطلبة المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح خال من الأخطاء الإملائية، وتدريبهم على كتابة الكلمات بشكل صحيح، وتثبيت صورها في أذهانهم، لإقدارهم على استعادة تلك

الصور عند الكتابة، وكذلك تعويدهم الانتباه وقوة الملاحظة والدقة والترتيب والتنسيق، وتدريب حواسهم على الإجادة والإتقان. وهذه الحواس هي: الأذن، واليد، والعين، فالأذن هي التي تسمع، واليد هي التي تكتب، والعين هي التي تبصر الصواب من الخطأ، وبذلك يتمكن الطلبة من كتابة ما يسمعون بسرعة ووضوح وإتقان، واختبار معلوماتهم في كتابة الكلمات لمعرفة مواطن الضعف ومعالجتها، وتوسيع معلوماتهم، وتنمية قدراتهم على التعبير (ياقوت، 2003).

2. أن يكتب الطلبة أجزاء مما يقرؤون بشكل يجعلهم يختزنون صور كلمات وجمل تهيّئ لهم تمييز صور الحروف في المواضع المختلفة، ويتعرفون بالتعرّض والاستنتاج قواعد رسم الكلمات في اللغة العربية جملة بلا تقرير مباشر للقواعد، ويدربون على كتابة بعض الصعوبات الإملائية التي تمثل اختلافاً بين ما يُكتب وما يُلفظ (معروف، 1991).

3. أن يكتسب الطلبة النهج الصحيح للكتابة بسرعة، وأن تتكون لديهم عادة التنظيم، والمعرفة بقواعد الإملاء المناسبة التي تعينهم على فهم الأسس التي يقوم عليها رسم الكلمات المألوفة لديهم، وأن يعرفوا رسم الكلمات الشاذة التي يكثر تداولها بالنسبة إليهم (هديب، 2003).

4. تنمية دقة الملاحظة والانتباه لدى الطلبة، فالإملاء عملية تنسيق بين العين والذاكرة والأذن واليد؛ فالعين وسيلة مشاهدة الكلمة، وهي تساعد على رسم الصورة الصحيحة في الذهن، والذهن يساعد على تذكّر صورتها عند كتابتها، والأذن وسيلة تمييز المقاطع والأصوات ذات المخارج المتقاربة عند الكلام؛ لذلك يجب تدريب الأذن على إدراك ما بين تلك الأصوات من فروق بتدريب الطلبة على نطقها وتهجئتها وكتابتها، أما اليد فهي العامل الفعّال في الكتابة (سمك، 1998).

5. إقدار الطلبة على تطبيق القواعد الإملائية بفهم ووعي، وربطها بالقواعد النحوية التي لها صلة بالكتابة الإملائية، وكذلك ربط الكتابة الإملائية بالمعنى، والابتعاد عن الكتابة الإملائية التي تنقل المعنى خطأ (عطا ولطف الله، 1997).

6. تدريب الطلبة على رسم الحروف بصورة صحيحة من حيث الشكل والحجم وتناسق الحروف مع بعضها بعضاً في الكلمة الواحدة، ومراعاة التنقيط، والتسنين، ورسم الحروف بشكل واضح المعالم بأن يأخذ شكله وحجمه الطبيعي في الكلمة الواحدة، وكذلك مراعاة التغير في شكل الحروف من حيث موقعها بين الأول والوسط والأخير في الكلمة، ووضع الحركات التي تزيل اللبس بين لفظ وآخر بحيث تؤدي الحركة المعنى المراد تأديته من الكلمة في السياق اللغوي (هديب، 2003).

7. تنمية القدرة لدى الطلبة على التمييز بين الحركات والحروف عند اللفظ والكتابة، والمواءمة بين اللفظ عند النطق بالكلمة والرسم على الورق، وتمكينهم من الكتابة بسرعة تناسب الأحوال والأوضاع التي قد يتعرضون لها في حياتهم العملية، وكذلك تعزيز قدراتهم على تصحيح الأخطاء الإملائية في النصوص التي يتعرضون لها، وتعزيز ملاحظتهم للفروق الدقيقة بين الكلمات المتقاربة في الرسم (ياقوت، 2003).

8. توسيع خبرات الطلبة، وثرواتهم اللغوية، ومعلوماتهم، وكذلك تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع، إضافة إلى اختبار معلومات الطلبة في كتابة الكلمات والألفاظ للتعرف إلى مواضع الضعف عندهم ومعالجتها (سمك، 1998).

أما في الأردن فقد بيّنت المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم (1991) الأهداف العامة لتدريس الإملاء في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي كما يأتي:

1. أن يكتب الطلبة كل ما يملى عليهم من الكلمات والجمل كتابة صحيحة.

2. أن يكتبوا كل ما يحتاجون إليه في المدرسة وخارجها كتابة صحيحة.

3. أن يكتبوا وفق قواعد إملائية يعتمدون عليها.

4. أن يتبيّنوا أثر الإملاء في بنى الكلمات ومعانيها.

5. أن يقدّروا قيمة الإملاء في التعبير السليم.

مشكلات تعليم الإملاء وتعلمه

تعدّ مشكلات تعليم الإملاء من أبرز المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلبة في مراحل التعليم كافة، ولعل الوقوف عليها يساعد المعلمين والمربين على مواجهتها، ومعالجتها للوصول بالمتعلمين إلى مستوى رفيع من إتقان الكتابة التي يعدّ الرسم الإملائي الصحيح أهم مهاراتها. وأبرز مشكلات تعليم الرسم الإملائي وتعلمه هي الآتية:

- الشكل

والمقصود به وضع الحركات القصار (الضمة، والفتحة، والكسرة) على الحروف، وهو المصدر الأول من مصادر الصعوبة، كأن يجد المتعلم لفظاً مثل (أن) احتار في قراءتها، فقد يقرؤها: أنْ أو أنَّ أو إنْ أو إنَّ، وهنا يصعب وجود من يضبط هذه الكلمات بشكل صحيح؛ لأن ذلك يحتاج إلى جهد وبحث. وقد أدى إهمال الشكل وعدم إثباته في كثير من الكتب المدرسية إلى التأثير على الطلبة، سواء في الكتابة أو القراءة؛ إذ أدى إلى حدوث خلل وتناقض في نطق الكلمة، مما يؤثر في بنيتها ودلالتها، ويبتعد بالمعنى، ويوقع لذلك صوته، ويصبح للحرف أمام الطلبة عدة أصوات. ولأن الطلبة لم يتعودوا الكتابة المشكولة، فإن ذلك يؤدي إلى الوقوع في خطأ الرسم الإملائي، فالضمة قد تقلب واوًا عند الكتابة، كما في (يوسرع) بدلًا من (يسرع) مثلًا، والتنوين قد يقلب نونًا كما في (أشكالن) بدلًا من (أشكالٌ) (شحاتة، 2000).

قواعد الإملاء

وقد كثرت البحوث والدراسات التي تناولت قواعد الإملاء بالبحث، وخلصت إلى أنها تشتمل على صعوبات يمكن تلخيصها في الآتية:

أ. الفرق بين رسم الحرف وصوته: فالأصل في نظام الكتابة التطابق بين رسم الحرف وصوته، بحيث يلفظ ما يكتب، ولكننا نجد في الكتابة العربية عدم التوافق بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة في كثير من الألفاظ، فهناك حروف زائدة لا ننطقها مثل (أولئك، واهتدوا)، وحذفت أحرف ننطقها مثل (لكن) التي حذفت منها الألف، و(طه) التي حذف منها ألفان. وكذلك وجود بعض الكلمات التي تنطق، وحين الكتابة تسقط منها بعض الحروف، مثل حذف الألف من (ما الاستفهامية) إذا سبقت بحرف من حروف الجر: عمّ، إلام، علام، بم... وغيرها. وكذلك التنوين الذي يلفظ نونًا ويرسم حركتين، وكذلك التضعيف الذي يستعاض فيه عن الحرف المضعف بعلامة التضعيف (الشّدة)، وفي المدّ الذي يستعاض عن كتابة الحرف الممدود بعلامة المد (~)، وفي الوصل تحذف الألف واللام لفظًا قبل الحروف الشمسية، وتثبت في الكتابة (الدالي، 1995؛ ياقوت، 2003).

ب. ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: ومما يزيد صعوبة الرسم الإملائي ارتباطه بقواعد النحو والصرف، إذ بنيت كثير من قواعد الرسم الإملائي على أصول نحوية، مما يشكل عقبة في وجه الطالب الذي عليه أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق، والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه مما يسبب الإرهاق والحرج، إضافة إلى أن كثيرًا من الذين عليهم أن يكتبوا لا يدرسون قواعد النحو والصرف، وتظهر هذه الصعوبة في قواعد كتابة الهمزة المتوسطة، والألف الليّنة، وفي حالة فصل الحروف ووصلها، والاختلاف بين التاء المفتوحة والمربوطة، والهاء المربوطة (فضل الله، 1995).

ففي الهمزة المتوسطة مثلًا تكتب الهمزة على النبرة أو على الواو أو على الألف أو منفردة على السطر، فنقول مثلًا: جاء الطلاب وأصدقاؤهم، ورأيت الطلاب وأصدقاءهم، ورحّب الطلاب بأصدقائهم، فقد تغير رسم الهمزة تبعًا لإعراب الكلمة. وفي رسم الألف يجب معرفة مضارع الأفعال، ومثنى بعض الألفاظ وجمعها لكي ترسم بشكل صحيح، فمثلًا تكتب دنا بألف قائمة؛ لأن مضارعها يدنو، والواو تناسبها الألف القائمة، بينما تكتب هدى بألف مبسوطة؛ لأن مضارعها يهدي، والياء تناسبها الألف المبسوطة، وتكتب كلمة ضحى بألف مبسوطة ؛ لأن مثناها ضحيان، وعصا بألف قائمة ؛ لأن مثناها عصوان.

ج. تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها: ومن المشكلات التي تشكل صعوبة في قواعد الإملاء تشعبها وكثرة الاستثناءات فيها، فالهمزة المتوسطة مثلاً ساكنة أو متحركة، والمتحركة بعد ساكن، أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح أو معتل، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور، ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، ولكل قاعدة استثناءات (خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة، 1989).

د. الاختلاف في قواعد الإملاء: من أسباب صعوبة القواعد الإملائية أيضاً اختلاف العلماء في قواعدها؛ لذلك تعدّدت القواعد وصعب الرسم الإملائي فيها بسبب وجود أكثر من رسم لصيغة واحدة؛ فاختلفت الكتابة بين الناس، حتى أن الباحث لا يستطيع أن يدري الصحيح منها، أو الصيغة الأكثر شيوعاً، واطّرادًا مع قواعد الرسم الإملائي، ومن أمثلة ذلك (يقرأون، ويقرؤون، ويقرءون) وكلها رسم صحيح (ياقوت، 2003).

- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة

فقد تعدّدت صور بعض الحروف العربية في الكلمة ؛ فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي: (د، ذ، ر، ز، ط، ظ، و)، وهناك حروف لكل منها صورتان هي: (ب، ت، ث،

ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ف، ق، ل، ن، ي)، وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي: (ك، م)، وهناك حروف لكل منها أربع صور هي: (ع، غ، ه)، وتغيير أشكال الحروف يؤدي إلى إجهاد ذهن المتعلم في أثناء تعلمه الكتابة؛ ذلك لأنه يجد للحرف الواحد صورتين أو أكثر، والمتعلم في أثناء تعلمه الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها: صورة المدرك، والصوت الذي يدل عليه، والرمز المكتوب، فوجود عدة صور للحرف الواحد يزيد هذه العملية صعوبة وتعقيداً ويجعل تعلّم الطلبة للكتابة بطيئًا (الشوملي، 1995).

- **الإعجام**

ويقصد به نقط الحروف، والنقط من الصعوبات التي تعترض طريق الطلبة في تعلم الرسم الإملائي، التي تزيد الكتابة العربية لبسًا وارتباكًا، فنصف عدد حروف الهجاء العربية معجم، ويختلف عدد النقط باختلاف هذه الحروف، كما أن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف، والنقط يعني زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقط أعلى أو أسفل الحرف، وقد يؤدي النقط إلى اللبس والخلط بين الحروف، وبخاصة إذا ابتعدت هذه النقط عن مكانها عند الكتابة مما يسبب الوقوع في الخطأ الإملائي، ومثال ذلك: الفعل (يثبت، وينبث)، و(البنين، والبنتين، والتنين)؛ لذلك يشكل تنوّع حروف الهجاء في النقط صعوبة أخرى من صعوبات الرسم الإملائي العربي (فضل الله، 1998).

- **وصل الحروف وفصلها**

إن الكلمات العربية مكونة من حروف يجب وصل بعضها، كما يجب فصل بعضها مما يؤدي إلى ضياع معالم الحروف داخل الكلمة، كما أن نظام كتابة الحروف العربية نظام صعب؛ لأنه يجمع بين نظامين في كتابة الحروف، إذ يتطلب ترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً، وترتيب البعض الآخر ترتيباً أفقياً، وهذا يتطلب من الطلبة معرفة موضع كل

حرف من الحرفين المجاورين له، مما يشكل صعوبة وعبئاً على الطلبة والمتعلمين، الذين يحتاجون إلى معرفة موضع كل حرف، وهذا الأمر يختلف عن نظام الكتابة اللاتينية الذي يقضي وضع الحروف إلى جانب بعضها بعضاً بشكل أفقي. ففصل الحروف ووصلها، ونظام كتابتها صعبة التعلم والتذكر إلى حد كبير (خاطر وآخرون، 1989).

- استخدام الصوائت القصار

استخدمت اللغة العربية الحركات ولكنها لم تستخدم حرفًا لكي تدل على الصوائت القصار، واتخذت علامات الإعراب: الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، وكذلك حروف المد واللين: (أ، و، ي) التي أطلق عليها حروف مصوتة، وعلى غيرها حروف صامتة. إن عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع الطلبة في مشكلة صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، مما يجعل الأمر يلتبس عليهم فرسموا الصوائت القصار حروفًا، ومن تطور الكتابة العربية استخدام حروف العلّة للدلالة على الصوائت الممدودة، ولكن التطور لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة: الضمة، والفتحة، والكسرة، التي ما زالت ترسم حركات، وقد برّر علماء اللغة هذا الوضع بعلّة التمييز بين الحروف والحركات؛ مما سبّب ثبات كتابة الحركات القصار على الأشكال التي نستخدمها الآن (فضل الله، 1998).

- الإعراب

الإعراب يعني تغيير شكل آخر الكلمة بتغيير موقعها من الجملة، وهو صعوبة كبرى يواجهها الطلبة، فبالرغم من أنها صعوبة تتعلق بعلم النحو، إلا أنها ذات علاقة بالكتابة، وبصورة الكلمة المكتوبة، فالإعراب يحدث تغييرًا في آخر الكلمات (فضل الله، 1998).

يتغيّر آخر الكلمة المعربة وفق موقعها، فالاسم المعرب يرفع، وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، أما الإعراب فيكون مرة بالحركة وأخرى بالحرف، وتارة

بالإثبات وأخرى بالحذف، وقد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمة، مما يؤدي إلى تغيير في صورة الكلمة التي تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها مثلاً في بعض حالات جزم الفعل المضارع الأجوف والناقص (الحمد، 2004).

وللتمثيل على ما سبق تقول مثلًا: (لم يكن: التي أصلها يكون)؛ فحذفت الواو لمنع التقاء الساكنين، و(لم يأتِ: التي أصلها يأتي)؛ لأن الحذف علامة إعراب. وفي تنوين الاسم المنقوص رفعاً وجراً، كأن تقول: (جاء قاضٍ: التي أصلها قاضيٌ) و(سلمت على قاضٍ: التي أصلها قاضيٍ)، كلّ ذلك يؤثر في صورة الكلمة فتكون مواطن صعوبة، وتؤدي إلى مشكلة يواجهها الطلبة بسبب عدم معرفتهم بها، فهي عوامل نحوية وصرفية لم يتعرض الطلبة لها في فترة تعلم الهجاء والرسم الإملائي.

- فصل الكلمات ووصلها

وهي من مشكلات الكتابة العربية المتصلة بالرسم الإملائي، والصعوبة فيها لدى الطلبة في وصل بعض الكلمات بغيرها، بينما توجد كلمات لا توصل بغيرها، ومن الكلمات التي توصل بغيرها مثلًا: ما لا يصح الابتداء به مثل نون التوكيد، وعلامات التثنية والجمع، وتاء التأنيث في آخر الفعل الماضي، والضمائر البارزة والمتصلة. ومن الكلمات التي توصل بغيرها أيضًا فلا يصح الوقوف عليه، مثل صدر المركب المزجي، والحرف المفرد، ولفظ (أل)، والعدد المفرد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركب مع المئة، والظروف المضافة إلى (إذ)، مثل حينئذٍ، ويومئذٍ، وساعتئذٍ... وغيرها (فضل الله، 1995).

ومن أمثلة الفصل، كلمة (إلّا) التي يمكن أن تكون مركبة من كلمتين: (إن و لا) أو تكون كلمة واحدة، كما في قول الله تعالى : "**إلا تنصروه فقد نصره الله**" (التوبة: 40)، فهي هنا كلمتان (إنْ) الشرطية التي قلبت نونها لامًا وأدغمت في لام (لا)، ولكن إذا قلت: نجح الطلاب

إلّا طالباً فهي (إلّا) الاستثنائية التي تشكل كلمة واحدة فقط. و(لا) تكتب مفصولة إذا سبقت بأن المفسرة المخففة من الثقيلة، فتكتب (أن لا)، وتفصل مع هل الاستفهامية، فنقول: (هل لا) التي تختلف عن هلّا للتحريض (ياقوت، 2003).

متطلبات تعليم مهارات الرسم الإملائي

لا تقتصر أهمية الإملاء على الدرس اللغوي أو مهارة الكتابة لدرس اللغة العربية؛ لأن للإملاء أثرًا كبيرًا في تعليم المواد الدراسية الأخرى؛ فهو يسهم في كتابة ما يتعلمه الطلبة، ويسهم في حفظ هذه المعرفة. وهناك عدد من الأسس التي يجب على المعلمين اتباعها في أثناء تعليم الرسم الإملائي وهي:

أولاً: الاستماع، ويقصد به تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف عن طريق الاستماع والتلقي، وتدريب اللسان على النطق الصحيح عبر القراءة، وتدريب الطلبة على رسم الكلمات ذات الصعوبات الهجائية الخاصة الشائعة في كتاباتهم، والسيطرة على تلك الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، إضافة إلى كتابة موضوعات تعبيرية قصيرة بعد معالجتها شفويًا (يوسف، 2006).

ثانياً: فهم معاني الكلمات والجمل و دلالاتها يساعد الطلبة على تذكر أشكالها مما يؤدي إلى رسمها رسماً صحيحاً، وهذا الأمر يتطلب من المعلم العمل على تفهم الطلبة ما يدربهم على كتابته من الألفاظ والعبارات، ويكون ذلك عن طريق مطالبتهم أن يذكروا عدة أسطر، ثم يمليها عليهم في اليوم التالي واضعًا في اعتباره مسألتي الفهم والمعنى (سمك، 1998).

ثالثاً: الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، فدرس الهجاء يكون حيوياً وفاعلًا إذا ارتبط بالتعبير الكتابي، وعندما يكون أداة له؛ لأن التطبيق العملي يعطي نتائج جيدة (يوسف، 2006).

رابعاً: الاهتمام بالوسائل المساعدة على اكتساب مهارات الرسم الإملائي الصحيح، وتتمثل في: توضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالرسم الإملائي في كل الواجبات المنزلية التي يكلّف بها الطلبة، واستخدام السبورة في تدوين الكلمات الجديدة، وتعريف الطلبة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق على تلك القواعد (عطا ولطف الله، 1997).

خامساً: ألّا تكون الكلمات المكوّنة لموضوع الإملاء، أو الألفاظ ذات الصعوبات المعينة بعيدة عن قاموس الطلبة اللغوي الذي يستمدونه من قراءاتهم وتعبيراتهم الشفوية والكتابية، وعدم اعتبار السهولة والصعوبة أساسًا لاختيارهم (يوسف، 2006).

سادساً: ألّا يتخذ معيار خاص لتوزيع القواعد الإملائية والكلمات التي تخدمها على الصفوف الدراسية مختلفاً عن المعيار الذي اختيرت المادة القرائية على أساسه، بل يجب وضع منهج للقراءة معينًا في هذا الأمر، وخادمًا لهذا الميدان (سمك، 1998).

سابعاً: لا ضير في تكرار تدريب الطلبة على بعض الكلمات ذات الصعوبات الخاصة في رسمها في الصفوف المتعاقبة، وذلك إذا لاحظ المعلم حاجتهم إلى التدرّب عليها؛ لأن التعليم عملية مستمرة تحتاج الاستمرار والتكرار والمتابعة (الدالي، 1995).

ثامناً: إن وقوع العين على اللفظ يساعد على صحة رسمه؛ لذلك من الأفضل اختيار قطعة الإملاء من مادة القراءة المقررة على الطلبة ذلك بعد قراءتها؛ لأن ذلك يؤدي إلى رسم كلماتها رسمًا صحيحًا، ولا ضير أن يثير المعلم انتباه الطلبة في أثناء القراءة الجهرية، أو في أثناء استخدام السبورة للكتابة إلى الكلمات التي تمثل قاعدة إملائية سبق علاجها، أو هي في طور المعالجة (إبراهيم، 1995).

تاسعاً: متابعة كتابات الطلبة وتصحيحها أولاً بأول دون تراخ؛ لأن التباطؤ في تصحيح الخطأ يكسبه الممارسة، والاستمرار في الخطأ، مما يجعل التعديل أكثر صعوبة. ولا ضير على المعلم أن يصحّح الطلبة لأنفسهم، أو التصحيح بالتبادل بوضع خط تحت الخطأ الإملائي، بعد أن يعرض المعلم القطعة مكتوبة بشكل صحيح، ثم تجمع الأخطاء وتتم كتابها بشكل صحيح على السبورة، وبذلك يتعود الطلبة دقة الملاحظة، وتتاح لهم فرصة الممارسة السليمة في تصحيح ما أخطأ فيه، فيثيرهم ذهنياً، ويتثبتون من سلامة الرسم الإملائي (عطا ولطف الله، 1997).

عاشراً: الاهتمام بالتحليل، سواء تحليل الحروف من حيث طريقة كتابتها، أو تحليل الكلمات، أو تجريد المقطع من الكلمة؛ وذلك لكي يسهل على الطلبة الكتابة والقراءة، واستيعاب الكلمة بحروفها وأصواتها، ومن الأفضل أن تجمع الكلمات في مجموعات لها خصائص مشتركة كالكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق أو العكس على سبيل المثال (الدالي، 1995).

حادي عشر: إذا تبين المعلم أن لدى الطلبة صعوبات فردية في الرسم الإملائي، عليه أن يعالجها معالجة فردية، فيصحح الخطأ لصاحبه بعد شرح القاعدة الإملائية، وبعد تأكده من تغلب الطالب على هذه الصعوبة، يكلّفه أن يجمع في كراسة خاصة كلمات متصلة بهذه الصعوبة من خلال قراءاته في المدرسة وخارجها، أو مما يشاهد من إعلانات في الطرقات أو في وسائل الإعلام المختلفة، ثم يتابعه المعلم لكي يتأكد من صحة عمله (عطا ولطف الله، 1997).

ثاني عشر: أما فيما يتعلق بدور معلم اللغة العربية في تحسين أداء الطلبة في الرسم الإملائي، فعليه التحدث باللغة الفصيحة، ومراعاة سلامة النطق بحروف واضحة المخارج في

أثناء قراءته، أو شرحه؛ لأنه قدوة طلابه الذين يقلدونه في كل صغيرة وكبيرة، ولأن ذلك يساعد في تحسين الرسم الإملائي لديهم، وعلى المعلم ربط الإملاء بجميع مهارات اللغة وفروعها وبخاصة التعبير والقواعد، وكذلك ربط المهارات الإملائية بالأنشطة المختلفة وبخاصة المحببة لدى الطلبة كالأنشطة الرياضية، والشعرية وغيرها (ياقوت، 2003).

ثالث عشر: الوسائل التعليمية (تكنولوجيا التعليم) الاستعانة بكل الوسائل التعليمية المتاحة، وتكنولوجيا التعليم، والتنويع بتلك الوسائل التعليمية مثل: البطاقات، والسبورة المتحركة، واللوحات الكرتونية، وكراسات الطلبة وأجهزة العرض، والحاسوب وبخاصة برامج العروض التقديمية؛ لأن تنويع الوسائل التعليمية له كبير الأثر في شدّ انتباه الطلبة، وتشويقهم للتعلم والمعرفة (إبراهيم، 1995؛ سمك، 1998؛ يوسف، 2006).

رابع عشر: تنمية الحواس المتعلقة بمهارات الرسم الإملائي لدى المتعلم، فالعين توظف للتمييز البصري بين الحروف، وبوساطتها تطبع الصورة الصحيحة للكلمة في الذهن، واليد وظيفتها رسم الحروف؛ لذلك يجب الاهتمام بالتدريب اليدوي لكي تعتاد يد المتعلم الحركات العضلية، والسرعة في الكتابة، أما الأذن فهي عضو مهم ووظيفتها الاستماع إلى الأصوات، والتمييز بين الحروف التي تتقارب مخارجها، واللسان كذلك وظيفته النطق بالحروف بشكل صحيح؛ لذلك يجب تدريب هذه الحواس بشكل صحيح فهي أمور ضرورية من أجل تعليم المهارات الإملائية (سمك، 1998؛ ياقوت، 2003)

أسس اختيار موضوعات الإملاء

من المعروف أن حسن اختيار قطعة الإملاء لها كبير الأثر في أنفس الطلبة، وفي تثبيت القاعدة الإملائية في أذهانهم، وفي تطبيقها بشكل صحيح. وقد اشترط ضرورة مراعاة ما

يأتي عند اختيار المعلمين قطع الإملاء التي تملى على الطلبة في أثناء تدريبهم على قواعد الرسم الإملائي:

1. أن تكون قطعة الإملاء مناسبة للطلبة عقليًا وثقافيًا ولغويًا، ومشوّقة ومثيرة لاهتمامهم بما تتضمنه من معلومات تزيد أفكارهم، وتمدهم بالخبرة والمعارف والثقافات المختلفة. والقصص والأخبار المشوقة من أفضل النماذج التي تحقق هذا الغرض. وأن تكون متصلة بحياة الطلبة، ومرتبطة بما يدرسونه، فللمعلم أن يختارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية كالقصص والشعر، أو من موضوعات التاريخ، والجغرافيا، والعلوم (سمك، 1998).

2. أن تكون ألفاظها ومفرداتها سهلة مفهومة للطلبة، وغير بعيدة عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءاتهم، وتعبيراتهم الكتابية والشفوية؛ فمن المعروف أن وقوع العين على الكلمة كثيراً يساعد على صحة كتابتها، كما أن فهم الكلمات والجمل يؤدي إلى رسمها رسمًا إملائيًا صحيحًا، ولا بأس أن تكون القطعة من موضوعات القراءة في أثناء تدريب صغار الطلبة (إبراهيم، 1995؛ ياقوت، 2003).

3. أن تكون مناسبة للطلبة من حيث الطول والقصر؛ فالقطعة الطويلة تستهلك الوقت الذي يجب أن يصرف في مناقشة القطعة وفهمها، وفي القطعة القصيرة تضيع على الطلبة كثير من الفوائد، وأن تكون القطعة وحدة كاملة تعطى في درس واحد، ولا تجزأ أجزاء، ومن الضروري أن تشتمل على أمثلة للقضايا الإملائية موضوع الدراسة والتقويم (إبراهيم، 1995).

4. أن تكون خالية من التكلف؛ فالتكلف في تأليف قطعة الإملاء بحشد مجموعة من المفردات الخاصة التي يظن أنها تساعد في تثبيت القاعدة الإملائية قد يفسد الأسلوب. فإذا أراد

المعلم اختبار الطلبة في مجموعة من الكلمات الصعبة التي درسوها، أو تكرر خطؤهم في رسمها، فعليه أن يكتب قطعة من إنشائه يضمّنها هذه الكلمات دون تكلف في استخدامها، أو خروج عن الأساليب المألوفة (إبراهيم، 1995).

5. تحديد الأهداف لدروس الإملاء، أو قضايا الرسم الإملائي؛ لأن تحديد الأهداف يساعد على الاختيار الصحيح والمناسب لموضوعات الإملاء. واختيار الألفاظ والكلمات التي تمثل القضية الإملائية موضوع التدريب، وقد يكون لأسلوب تشخيص الأخطاء الإملائية دور كبير في الاختيار الصحيح للكلمات (أبو زلال، 2011).

أنواع الإملاء وطرائق تعليمها

يتنوع الإملاء بتنوع هدفه ووظيفته، وكذلك تبعاً للمرحلة الدراسية التي يمر بها الطلبة، وكذلك مرحلة النموّ التي يمرون بها. وهذا عرض لأنواع الإملاء وطريقة تعليم كل نوع منها:

1. الإملاء المنقول

وهو الإملاء الذي يقوم فيه الطلبة بنقل الفقرة أو النص من الكتاب، أو السبورة، أو النموذج المعدّ بعد أن يتيح لهم المعلم فرصة تهجي الكلمات ونطقها، وفهم معانيها؛ بهدف اكتساب مهارة كتابة تلك الكلمات كتابة صحيحة. وفي هذا النوع من الإملاء تتكون لدى الطلبة خبرة سابقة في رسم الكلمات ونسخها، ولهذه الكتابة قيمة تعليمية في تنمية مهارة العين في الملاحظة، والتمييز في تثبيت أشكال الحروف، والكلمات وأوضاعها. ويعتمد الرسم الإملائي عن طريق النقل على مهارات يحرص التعليم اللغوي على تنميتها في الطلبة، ومن أبرز هذه المهارات:

- ملاحظة الكلمات والحروف.

- التعرف على المتشابه والمختلف منها.

- فهم معاني الكلمات.

- رسمها ورسم حروفها (النعمى، 1996).

ويكون بعرض النص الإملائي على السبورة أو في بطاقات خاصة، أو الكتاب، أو في نموذج معدّ لهذا الغرض، ثم يقرأ النص ويناقش، ويقوم المعلم بتحليل بعض الكلمات وتهجئتها وتوضيحها شفوياً، ثم يقوم الطلبة بنقل النص في كراساتهم، ويجب أن يكون النص ملائماً لمدارك الطلبة ومستويات نضجهم، ومتصّلاً بحياتهم وبيئتهم، ويصلح هذا النوع من الإملاء لطلبة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية (الأول، والثاني، والثالث) (الدليمي والوائلي، 2003).

طريقة تعليمه: ويكون تعليمه وفق الآتي:

- يمهد المعلم للدرس.

- يعرض النص على الطلبة، ثم يقرؤها جهريًا قراءة معبرة.

- يكلف الطلبة قراءة النص جهريًا.

- مناقشة النص من حيث المعاني والأفكار.

- لفت انتباه الطلبة إلى الكلمات الصعبة، وتدريبهم على قراءتها.

- نقل النص إلى الكراسات.

- ملاحظة المعلم للطلبة ومراقبة أدائهم، وإرشادهم ومتابعتهم (سمك، 1998).

2. الإملاء المنظور

وهو الإملاء الذي تتم فيه رؤية القطعة الإملائية، إذ يديم الطلبة النظر إليها؛ لكي تنطبع الكلمات رسمًا في أذهانهم بشكل صحيح (بديوي، وآخرون، 1994).

ويقوم هذا النوع من الإملاء على عرض النص على الطلبة مكتوباً على السبورة أو على بطاقات، ثم تتم قراءة النص، ومناقشته لفهمه، وبعد ذلك يتم التوقف عند الكلمات الخاصة بالقاعدة الإملائية موضع الدراسة، وتشرح القاعدة، ثم يحجب النص، ويملى على الطلبة بسرعة مناسبة لمستواهم. ويجوز للمعلم هنا أن يبقي بعض الكلمات الصعبة على مرأى الطلبة، وعلى المعلم أن يعطي الطلبة وقتاً كافياً للنظر إلى النص لكي تترسخ صور الكلمات في أذهانهم، وهنا تقوم الذاكرة بدورها في تذكر شكل الكلمات التي تمت كتابتها. ويأتي هذا النوع من الإملاء بعد أن يكون الطلبة قد تدربوا تدريباً كافياً على الإملاء المنقول، ويصلح لطلبة الصفين الرابع، والخامس من المرحلة الأساسية (النعيمي، 2004).

طريقة تعليمه: وقد بيّنها جابر (2002) كما يأتي:

- يمهد المعلم للدرس.
- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة.
- يقرأ الطلبة النص، ويشاركون المعلم بمناقشة الأفكار، وتفسير الألفاظ الجديدة.
- يحجب المعلم النص.
- يملي النص على الطلبة.

3. الإملاء الاستماعي

وهو الإملاء الذي يقوم فيه المعلم بقراءة النص على مسامع الطلبة (النعيمي، 2004)، ثم يناقش معهم أفكاره ومضمونه، والتركيب اللغوية التي تضمنها، ومعاني المفردات.

وبيّن عمار (2002) أن هذا النوع من الإملاء مستوى أرقى من الأنواع السابقة؛ لأن الطلبة لا يرون النص، بل يكتبونه اعتمادًا على إملاء المعلم: أي اعتمادًا على مهارة الاستماع،

وعلى دقة الفهم، وعلى الطلبة هنا امتلاك مهارة مركبة: الفهم الشفوي، والرسم الإملائي إذ عليهم إعادة إنتاج النص الإملائي دون تغيير في شكله أو مضمونه.

وأن الهدف من هذا النوع من الإملاء ليس محاسبة الطلبة، أو إحصاء أخطائهم، بل الهدف تعرف الصعوبات التي تواجههم، وتقديم المساعدة اللازمة حتى يتمكنوا من الكتابة الصحيحة. ويستطيع المعلمون التذكير بالقواعد الإملائية، وبخاصة تلك التي لها صلة بالكلمات الصعبة الواردة في النص (النعيمي، 2004).

طريقة تعليمه

في هذا النوع من الإملاء لا يعرض النص على الطلبة، بل يكتفي المعلم بقراءته على مسامعهم مراعياً أصول القراءة الجهرية المعبرة عن: الفصل والوصل، والوقف، وعلامات الترقيم، والوحدات المعنوية، ثم يقوم المعلم بمناقشة محتوى النص وتحليله مع الطلبة، ثم يشاركهم تحليل الكلمات والأمثلة موضوع القاعدة الإملائية ويدونها على السبورة، ويحفّز الطلبة على إعطاء أمثلة مشابهة، وبعد ذلك تستخلص القاعدة، وأخيرا يملي عليهم النص، وبعد الانتهاء من الإملاء يقرأ المعلم النص مرة أخرى بسرعة أكبر من المرة السابقة؛ لكي يتدارك الطلبة ما فاتهم، أو يصححون الأخطاء التي وقعوا بها. وهذا النوع من الإملاء يصلح لطلبة السادس والسابع والثامن (عمار، 2002).

وأضاف الدليمي والوائلي (2003) أنه على المعلم في حالتي الإملاء الاستماعي، والإملاء المنظور مراعاة بعض الأمور المهمة، وهي:

1. أن يملي الفقرات كاملة بدون تقطيع.
2. تقسيم النص إلى وحدات معنوية كاملة.

3. عدم تكرار إملاء الوحدة، أو الكلمة، أو الجملة، أو القطعة أكثر من مرتين؛ ذلك لكي يتعود الطلبة على التركيز.

4. التنبيه إلى ضرورة استخدام علامات الترقيم في أثناء الكتابة.

5. قراءة المعلم النص قراءة أخيرة لكي يتمكن الطلبة من تصحيح الأخطاء، واستدراك ما فاتهم من كلمات.

4. الإملاء الاختباري

هو الإملاء الذي يقوم المعلمون بممارسته بعد اكتساب الطلبة معرفة القواعد الإملائية؛ بقصد التأكد من معرفة الطلبة لتلك القواعد (النعمى، 1996).

وهذا النوع من الإملاء يكون مما يمليه المعلم على الطلبة من غير ما هو مقرر عليهم؛ لأن القصد منه اختبار قدراتهم الإملائية، ومعرفة مستوى تقدّمهم في الرسم الإملائي، وكذلك الوقوف على الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. وفي هذا النوع من الإملاء تملى القطعة الإملائية على الطلبة دون مساعدة على الفهم، أو التذكير بالقواعد الإملائية، أو قراءة النص الإملائي قراءة جهرية، أو أي نوع من المساعدة؛ لذلك قد يستخدم هذا النوع من الإملاء ضمن طرائق التقويم، وعلى المعلم أن يراعي في اختياره النص الإملائي مستوى الطلبة. ويصلح هذا النوع من الإملاء لطلبة المراحل المتقدمة من التعليم (الدليمي والوائلي، 2003).

بعد اكتساب الطلبة المعرفة بالقواعد الإملائية المقررة، يباشر المعلمون بممارسة الإملاء الاختباري، وهذا النوع من الإملاء يكشف عن الأخطاء المشتركة بين الطلبة، فيعمد المعلمون إلى علاجها بالوسائل التربوية المناسبة، ويقومون بتنمية خبرات الطلبة المتفوقين (النعمى، 1996).

طريقة تعليمه: وقد وضحها السيد (1997) كالآتي:

- يمهد المعلم للدرس.
- يملي المعلم النص المختار على الطلبة بسرعة مناسبة.
- يعيد المعلم إملاء النص؛ ليصحح الطلبة أخطاءهم، ويكتبوا ما فاتهم.

5. الإملاء الاستباري

وهو الإملاء الذي يقترن بالسبب الذي يكتب الطالب بموجبه الكلمات على أشكال مختلفة. وفي هذا النوع من الإملاء يقوم الطلبة بكتابة النصوص المحددة، والكلمات موضوع التقويم كما في الإملاء الاختباري، ثم عليهم بيان السبب الذي بموجبه كتبت الكلمات على هذه الأشكال (الهاشمي، 2001).

طريقة تعليمه: ويجري تعليم الإملاء الاستباري وفق الخطوات الآتية:

- يمهد المعلم بمقدمة يتحدث فيها عن موضوع النص.
- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية.
- يناقش المعلم الطلبة في أفكار النص ومعاني المفردات.
- يملي المعلم النص على الطلبة بسرعة مناسبة.
- يقرأ المعلم النص مرة أخرى؛ ليصحح الطلبة أخطاءهم، ويكتبوا ما فاتهم من الكلمات المسموعة.
- يوضح الطلبة سبب كتابة الكلمات بالشكل الذي كتبت فيه (الهاشمي، 2001).

وبيّن النعيمي (2004، 121) أن الوحدات اللغوية التي تملى على الطلبة تأتي على أشكال ثلاثة، هي: القطعة، ولجملة، ولكلمة، أما نمط القطعة فيعتمد نصاً مترابط المعنى يخدم هدفاً تربوياً معيناً يتناسب والمنهج المقرر، ويقيس قدرة الطلبة على تذكر صور الحروف

والكلمات، ونمط الجملة يعتمد جملاً مختارة واضحة المعنى، لكي تقيس قدرة الطلبة على تذكر صور الكلمات، ومعرفة أصول رسمها، ويشترط بتلك الجمل أن تكون ذات معنى لدى الطلبة، أو لها قيمة معينة بالنسبة لهم، أما نمط الكلمة فيعتمد على كلمات معيّنة ومفردات يصعب جمعها في نص متكامل المعنى، بقصد أن يتذكر الطلبة المفردات، ويعرفون طريقة كتابتها.

وترى الباحثة أن كل شكل من أشكال الوحدات اللغوية التي تملى على الطلبة يناسب مرحلة من مراحل التعليم مراعاة لنمو الطلبة اللغوي، فنمط الكلمة مثلًا ربما يناسب المرحلة الأولى من التعليم، أما نمط الجملة والنصوص القصيرة فربما يناسب المرحلة الثانية، وفي بقية المراحل يمكن اعتماد النصوص الطويلة، أو الجمل؛ وذلك وفق القضية الإملائية موضوع التدريب.

الأخطاء الإملائية الشائعة في الكتابة العربية

تكثر أخطاء الرسم الإملائي في كتابات الطلبة في مراحل التعليم العام كافة، وقد تصل إلى كتابات طلبة الجامعات، وكتابات الصحفيين، أو بعض الكتّاب، ولعل معرفة هذه الأخطاء والوقوف عليها يساعد على تداركها وعدم الوقوع فيها، والتعرف إلى كتابتها الصحيحة. ومن الأخطاء الشائعة في الكتابة العربية ما يأتي:

– ضعف التفريق بين التاء المربوطة والهاء

التاء المربوطة حرف مختص بالدخول على الأسماء من دون الأفعال والحروف، ومن خصائصها أن يكون ما قبلها مفتوحًا، وأن يصح الوقوف عليها بهاء: أي تنطق هاء عند الوقوف عليها من دون إفساد المعنى، وعند وصلها بما بعدها تنطق تاء (عطية، 2008: 116). أما الهاء فهي ضمير الغائب الذي يلحق الذي يتصل بالأفعال، والأسماء، والحروف.

عند الوقوف على التاء المربوطة في آخر الكلمة يلفظها الطلبة هاءً، وهذا لا يعني عدم وضع نقطتين عليها، فوضع النقطتين على التاء المربوطة أمر ضروري لتمييزها عن الهـاء، فتكتب كلمة (جامعة) مثلاً بنقطتين على التاء المربوطة، بينما تكتب (إليه) بدون نقطتين؛ وذلك لأن الأولى تاء والثانية هاء (أبو مغلي، 2009:21). وعدم وضـع النقطتـين علـى التـاء المربوطة يوقع القارئ في اللبس كما في (ابنة)، و(ابنه)، فالتاء في الأولى من أصل الكلمـة، وإذا حذفت النقاط صارت هاء، فتلتبس بالهاء الثانية وهي ضمير الغائـب (عطيـة، 2008: 116).

- ضعف التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة

التاء المفتوحة، وتسمى التاء المبسوطة، وهي التاء التي لا تلفظ هاء عند الوقف عليها، وتقع في بداية الكلمة، ووسطها، وآخرها (عطية، 2008: 118).

والتاء المربوطة في آخر الكلمة هي التي تُلفظ هاء عند الوقوف عليها، في حين تلفظ التاء المفتوحة تاء سواء أكانت متحركة (كالضمير المتصل، والتاء في آخر جمع المؤنث السالم) أم ساكنة (كتاء التأنيث)، وقد يقع الكثيرون في خطأ مثل كتابة: (أزيلت، مراعاة، كلمات)، فتكتب على شكل: (أزيلة، مراعات، كلماة) (أبو مغلي، 2009: 22).

- ضعف التفريق بين الضاد والظاء

قد يكون سبب الخلط بين الضاد والظاء كصوتين عند النطق، وحرفين عند الكتابة هو أن الطلبة يلفظون الضاد ظاء فيقولون مثلاً: (بظاعة، ويتظمن، وظمة)، وهم يريدون (بضاعة، ويتضمن، وضمة)، فيكتبون مثل هذه الكلمات كما يلفظونها، وقد روي عن أهل العلم في الدين قولهم: "لا تجوز الصلاة خلف من يبدل الضاد ظاء في فاتحة الكتاب"(أبو مغلي، 2009: 22).

- **كتابة الألف بعد الواو**

وهي الألف التي تكتب بعد واو الجماعة وتسمى الألف الفارقة؛ لأنها تفرق بين واو الجماعة، وواو الجمع.

ومن الأخطاء التي يجب تجنبها إهمال كتابة الألف التي تزاد عادة بعد واو الجماعة المتصلة بالأفعال في مثل: (كتبوا، واكتبوا، ولم يكتبوا)، أو كتابتها حيث لا ينبغي أن تكتب في مثل: (أرجو، ويسمو، ويعلو)، أو الخلط في ذلك. فمن المعروف أن الألف تكتب بعد واو الجماعة التي هي ضمير متصل، مثل: (سمعوا، ولم يسمعوا، واسمعوا)، ولا تكتب الألف بعد الواو الأصلية التي هي لام الفعل، مثل: (يسمو، ويشكو، ويعلو)، وكذلك لا تكتب الألف بعد واو جمع المذكر السالم، مثل: (حضر موظفو الجامعة ومعلمو مدرستها)، فالواو في كلمتي (موظفو، ومعلمو) واو الجمع ولا تكتب بعدها ألف التفريق (أبو مغلي، 2009: 23).

- **ضعف التفريق في الكتابة بين اللام الشمسية واللام القمرية**

اللام القمرية: وهي لام (أل) التعريف الزائدة عن بنية الكلمة، سواء صح تجريدها أو لم يصح، وتسمى اللام القمرية تشبيهًا لها باللام في كلمة القمر بجامع الظهور فيهما، أي إظهار سكونها في النطق، ويسمى الإظهار هنا الإظهار القمري. ومثالها: الإسلام، القمر، البدر، الكتاب، الياسمين. واللام الشمسية: وهي لام (أل) التعريفية الزائدة عن بنية الكلمة، وتسمى اللام الشمسية تشبيهًا لها باللام في كلمة الشمس بجامع الإدغام فيهما، ويسمى الإدغام هنا إدغامًا شمسيًا. ومثالها: الطالب، الربيع، الصلاة، النبي، السماء (غزى، 2000).

تقع أخطاء كثيرة في كتابة الكلمات المبدوءة بـــ (أل) التعريف، إذ يكتب بعض الطلبة كلمات مثل: (الشّمس، والرّسالة) كما يلفظونها هكذا (أشّمس، أرّسالة) وقد نسوا أن اللام

الشمسية تكتب ولا تلفظ، بينما اللام القمرية تكتب وتلفظ (القمر، الجامعة)، وبعض الطلبة لا يلفظ اللام القمرية فيقول: (أجّامعة) بدل (الجامعة) (أبو مغلي، 2009).

- رسم الهمزة

همزة الوصل ألف زائدة، تنطق همزة، وقد سمّيت بهذا الاسم؛ لأنه يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن الواقع بعدها. وتظهر همزة الوصل في النطق حين تكون في أول الكلمة، وتختفي من النطق حين تكون في وسط الكلام. وهمزة القطع هي الهمزة التي تظهر في النطق، سواء أكانت في أول الكلمة، أم في تضاعيف الكلام، وهي الهمزة التي تثبت في الابتداء والوصل (ياقوت، 2003: 40- 47).

أما الهمزة في آخر الكلمة، فتسمى الهمزة المتطرفة وتكتب على الألف، أو على الواو، أو على النبرة، أو منفردة. والهمزة المتطرفة ترتبط بضبط ما قبلها: أي الحرف السابق لها، فتكتب على النبرة إذا سبقها حرف مكسور، وعلى الواو إذا سبقها حرف مضموم، وعلى الألف إذا سبقها حرف مفتوح، وإذا كان ما قبلها ساكنًا كتبت الهمزة المتطرفة منفردة على السطر (بندق، 2000: 36- 38).

يخطأ الطلبة في كتابة الهمزة بشكل عام، ومن هذه الأخطاء قطع همزة الوصل نحو: إستفهام، وإنتصار، وإحترام، أو في أفعالها نحو: إستفهم، وإنتصر، وإحترم، وفي كثير من المصادر وماضيها وأمرها. أما همزة القطع فإن أخطاء الطلبة تتصل بكل حالة من أحوال كتابتها، سواء وقعت في أول الكلمة، أو وسطها، أو آخرها. ومثل هذه الأخطاء يطول شرحها، ومن الضروري مراجعة تلك الأحوال التي تتصل بكتابة الهمزة (يوسف، 2006: 252). وقد تم الحديث عن الهمزة المتوسطة في أحوالها جميعًا قضية من قضايا الدراسة الحالية في الفصل الثالث.

- رسم الألف اللينة (الألف المقصورة، والألف الممدودة)

يخطأ الطلبة في كتابة الألف اللينة، فيكتبون المقصورة ممدودة نحو: هدا، ورما، قضا، والصواب: هدى، ورمى، وقضى بدليل المضارع: يهدي، ويرمي، ويقضي. كما يخطئون في كتابة الألف الممدودة نحو: دعى، ورجى، ودنى، والصواب: دعا، ورجا، ودنا، بدليل المضارع: يدعو، ويرجو، ويدنو (الخليل، 2009: 38- 40).

الأخطاء الناجمة عن الإعراب غير الصحيح

وهناك أخطاء في الرسم الإملائي يكون سبب وقوع الطلبة فيها عدم معرف قاعدة نحوية، أو صرفية معينة، أو عدم تذكرها عند التطبيق، أو عدم القدرة على تطبيقها ومنها:

1. الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة مع الضمير مثل: أصدقاؤه، وأصدقاءه، وأصدقائه.
2. حذف الواو أو الياء أو الألف من آخر الأفعال المعتلة إذا سبقت بجازم نحو: لم يدعو، ولم يرمي، ولم يفنى،، فنقول: لم يدعُ، ولم يرمِ، ولم يفنَ.
3. عدم حذف حرف العلة من وسط الفعل الأجوف المسبوق بالجازم أو المبني على السكون نحو: لم يكونْ، والصواب لم يكنْ.
4. تعريف المضاف بأل وإدخال أل التعريف على غير نحو: الأولاد الغير مسؤولين، والصواب: الأولاد غير المسؤولين.
5. تكرار المضاف لمضاف إليه واحد نحو: مدير ومعلمو المدرسة، والصواب: مدير المدرسة ومعلموها.
6. عدم حذف نون المضاف إذا كان جمعاً لمذكر سالم، أو لمثنى نحو: جاء معلمون المدرسة، وجاء معلمان المدرسة، والصواب: جاء معلمو المدرسة، وجاء معلما المدرسة (خليل، والصمادي، 2008: 27).

التكامل بين الرسم الإملائي ومهارات اللغة الأخرى

للغّة مهارات أربع، هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهناك علاقة قوية تربط هذه المهارات المتداخلة المتكاملة، والكتابة إحدى هذه المهارات التي تعدّ من أبرز وسائل الاتصال البشري، التي يعبر الفرد بوساطتها عن أفكاره وحاجاته ومشاعره وأحاسيسه، والرسم الإملائي من أهم مهاراتها، ومؤشر أساسي على صحتها.

العلاقة بين الإملاء و القراءة

يستمد الإنسان من القراءة ثقافته وأفكاره، والكاتب يستفيد في كتابته من خلال قراءته للآخرين، فأثر كل من القراءة والكتابة في الآخر أثر قوي له أهمية كبيرة. وقد أثبتت البحوث أن القارئ الجيد في الغالب كاتب جيد في التعبير، والرسم الإملائي، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته، كما أن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء، فالمعلم الذي يركز على القراءة، ويقدم لطلبته مادة قرائية يحبونها، ويميلون إليها، يكون قد أسهم بشكل كبير في تنمية مهارات القراءة، وساعد في تنمية مهارات الكتابة لديهم سواء في التعبير أو في الهجاء (مجاور،2000).

وأشار الدالي (1995) إلى أن مهارة الكتابة تشترك فيها عدة حواس أبرزها: اليد والعين، لذلك يجب تهيئة هذين العضوين بالتدريب المستمر قبل ممارسة عملية الكتابة وفي أثنائها، أما من الناحية اللغوية فإن إتقان الكتابة يتطلب معرفة القراءة، ويجب أن يكون المتعلم قد تمثّل صور الكلمات وألفاظها، وأصبح قادراً على رسمها.

كما بيّن سويلز وفيك (Swales & Feak, 1994) أن الخبراء يرون أن قدرة الطلبة على كتابة الكلمات والألفاظ المقروءة قد يعتمد على عوامل الفهم من جهة، وعلى عامل الذاكرة

البصرية من جهة أخرى، ويجمعون على أن الطلبة يقرؤون معظم الكلمات التي يتمكنون من تهجئتها، وقد يتمكنون من قراءة كلمات دفعة واحدة دون ممارسة عمليات التهجئة باعتمادهم على استدعاء الصور البصرية.

وفي هذا السياق أوضح زايد (2007) أن الكتابة صنو القراءة، وأنهما وجهان لعملة واحدة، ولا يتحقق أحدهما دون الآخر؛ فالطالب لا يستطيع أن ينطق كلمة مكتوبة وهو لا يميّز رسمها، أو أن يكتبها وهو يجهل النطق بأصوات حروفها، أو بصورتها الكلية؛ لذلك من يقرأ قراءة سليمة قلما يخطئ في رسم ما ينطقه. وبيّن أن الطلبة الذين يقرؤون كثيراً يتعرفون على كلمات أكثر، وقد يكون أداؤهم في الرسم الإملائي أفضل، وأن الدراسات أثبتت أن الطالب كلما قرأ نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها، وهذا الأمر يساعده في استرجاع الصور البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة.

العلاقة بين الإملاء والاستماع

إن العلاقة بين الإملاء والاستماع علاقة جلية، فالاستماع الجيد يمكّن الطلبة من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيعون كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، كما أن المستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية والثقافية فيزداد تعبيره غنى وثروة، والاستماع الجيد قد يساعد الطلبة على كتابة ما يسمعون وتدوينه للاستفادة منه عند الضرورة أو الحاجة إليه (مجاور، 2000).

وهناك ما يشير إلى أن للكتابة جانبًا عقليًا يقوم على ربط صورة الكلمة بدلالتها المعنوية، فإذا سمع المتعلم لفظ الكلمة، أو رأى صورتها تمثل له معناها في الذهن، وقام العقل بفرزها من مجموعة الألفاظ والكلمات المختزنة (الدالي، 1995).

وفي هذا الساق أوضح السيد (1997) أن من بين أبرز العوامل المؤدية إلى الخطأ في الرسم الإملائي ضعف قدرة المستمع أو المتلقي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها، وكذلك عدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصيرة، فالمستمع الجيد يجب أن يمتلك القدرة على التمييز بين أصوات الحروف فيكتبها ويكتب كلماتها بشكل صحيح.

ويؤكد فاولي وجزيكو (Fouly & Gziko, 1985) أثر الاستماع في أداء الطلبة في الرسم الإملائي وذلك عن طريق الدراسة التي قاما بها، التي هدفت دراسة العلاقة بين المعرفة بقواعد اللغة والقدرة الإملائية، وأثر الاستماع على الصور الصوتية للكلمات في تحديد صورها الخطية، وبيان أثر التذكر والاستدعاء في كتابة الكلمات والتراكيب. وقد كان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الطلبة في اختبار الاستماع، ودرجاتهم في اختبار الرسم الإملائي.

العلاقة بين الإملاء والتعبير

هناك ما يشير أنه يمكن اتخاذ الإملاء وسيلة من ألوان متعددة من النشاط اللغوي، ووسيلة لكسب الطلبة كثيراً من المهارات في الكتابة والتنظيم، فالطلبة يحتاجون في التعبير إلى معرفة أصوات الحروف والنطق بالكلمات، والتحدث بها مرات عديدة، وكل ذلك يوقف الطلبة على تركيبها، ومن ثم يمكن كتابتها دون تعثر أو خطأ، وإذا أحسن المعلم قطعة الإملاء كانت مادة صالحة لتدريب الطلبة على التعبير وذلك عن طريق الأسئلة والمناقشة، والتلخيص والنقد، ومحاكاة الأساليب المختارة، والإجابة عن الأسئلة كتابة (زايد، 2007).

العلاقة بين الإملاء والنحو والصرف

إن العلاقة بين الرسم الإملائي والقواعد النحوية والصرفية علاقة وثيقة، فقد أشار الحموز (1989) إلى أن الاهتمام بتعليم الرسم الإملائي وتعلمه بدأ منذ نشوء علمي النحو والصرف، وأكد أيضاً أن الرسم الإملائي للحروف في أحوال كثيرة تحدّده المعرفة بالقواعد النحوية والصرفية، وخير مثال يدلّل على ذلك كتابة الهمزة المتوسطة التي يتحدّد رسمها وفق موقع الكلمة من الإعراب، ففي حالة الرفع تكتب الهمزة على الواو، وفي حالة النصب تكتب منفردة، بينما تكتب على النبرة في حالة الجر.

وللتمثيل على رسم الهمزة المتوسطة في حالاتها الثلاث يقال على سبيل المثال: (نساؤكم فاضلات)، و(إن نساءكم فاضلات)، و(مررت بنسائكم الفاضلات). وكذلك الألف اللينة التي تفيد قاعدتها أن الألف إذا وقعت في آخر الكلمة الثلاثية، فإنها تكتب قائمة إذا كانت منقلبة عن واو مثل: (دنا: يدنو، وعصا: عصوان)، وتكتب على صورة ياء غير منقوطة مثل: (هدى: يهدي، وضحى: ضحيان) إذا كانت منقلبة عن ياء.

ومما يشير إلى العلاقة بين الإملاء وعلمي النحو والصرف قول أبي حيّان التوحيدي: "إن كثيراً من الكتابة مبنيّ على أصول نحوية" (والي، 1986 :33). فهو هنا يبيّن أن معرفة ما يطرأ على بنية الكلمة من تغييرات يحتاج إلى معرفة القواعد النحوية والصرفية في كثير من الأحيان.

وهكذا فإن العلاقة بين الرسم الإملائي ومهارات اللغة وفروعها علاقة وثيقة قوية، والاهتمام بمهارة من مهارات اللغة أو فرع من فروعها لا يعني إغفال بقيتها، بل إن التدريب على أيّ منها هو تدريب على البقية؛ ذلك لأنها مترابطة، و متكاملة، يتمّم بعضها بعضاً، واللغة

كلّ متكامل لا فواصل بين مهاراتها وفروعها، وجميعها يسعى لتحقيق الهدف الرئيس، والوظيفة الأساسية للّغة، وهي الفهم والإفهام، والاتصال اللغوي الصحيح.

عوامل مؤثرة في دقّة الرسم الإملائي

الإملاء من الفروع المهمة في اللغة العربية، والرسم الإملائي الصحيح يؤدي المعنى المراد بشكل صحيح، ويترتب على الخطأ الإملائي تغيير في مبنى الكلمة ومعناها؛ لأنه الوسيلة إلى صحة المعنى. وقد أوضح المختصون والباحثون أن من أفضل وسائل تعليم الرسم الإملائي يكون في مواقف تدريس القراءة، فيرى إبراهيم (1995) أن قراءة الكلمة تستدعي رؤيتها، ورؤية الكلمة وسيلتها العين، فالعين ترى الكلمات وتلاحظ حروفها، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها الصحيحة في الذهن، وتتذكرها حين يراد كتابتها، وهذا الأمر يتطلب الربط بين دروس القراءة والإملاء، إذ يطلب إلى الطلبة أن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض قطع القراءة؛ لكي يتعودوا الانتباه إلى الكلمات الصعبة، وملاحظة حروفها، وتكوين صور تلك الكلمات في أذهانهم، وهذا الأمر يتطلب عرض تلك الكلمات أمام الطلبة لكي يتمكنوا من رؤيتها، وتكوين صورة ذهنية لها، والاحتفاظ بها في الذهن؛ ليتمكنوا من استدعائها وقت الحاجة.

كما بيّنت الناشف (2008) أن التمييز البصري أساسي لربط الشكل (الصورة) بالصوت، فإدراك الطالب لعلاقة الرمز والإشارة بالشكل المكتوب لا يتم بدون تفكير وخبرة سابقة بالرموز، وقدرة على فهمها وتفسيرها، إضافة إلى إدراك العلاقات المكانية للحروف وتتابعها، وفهم العلاقة بين أصوات الكلام، وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة.

إنّ قدرة الطلبة على كتابة الوحدات اللغوية المقروءة قد يعتمد على عوامل الفهم، وعلى عامل الذاكرة البصرية، فالطلبة يقرؤون معظم الكلمات التي يتمكنون من تهجئتها، وفهم الكلمات والتمييز بينها في المعنى، وتقدير مدى ملاءمتها للسياق، وتجنب ما يشابهها أو يقاربها في المعنى صوتاً يساعد الطلبة على الرسم الإملائي الصحيح (إبراهيم،1995؛ زايد، 2007).

وعلى الطلبة أن يمضوا في كتابة أجزاء مما يقرؤون على نحو يجعلهم يختزنون صوراً من تلك الكلمات والجمل؛ مما يمكّنهم من تمييز صور الحروف في المواضع المختلفة، ثم يتبيّنون بالتعرض والاستنتاج قواعد رسم الكلمات. وعلى المعلم هنا مساعدة الطلبة على قراءة الكلمات قراءة جيدة صحيحة، وإفهامهم معانيها، كذلك الاهتمام بتحليل الكلمات وتجريدها (عطا ولطف الله، 1997؛ ياقوت، 2003؛ يوسف، 2006).

أما الوسيلة الثانية في تعليم الرسم الإملائي فهي من خلال نشاطات الاستماع. فالأذن وسيلة الاستماع إلى الكلمات، وهي التي تميّز بين الأصوات؛ لذلك يجب تدريب الطلبة على سماع الأصوات بشكل صحيح، وتمييز بعضها عن بعض، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخارج (سمك، 1998).

وبيّن زايد (2007) أن البعد السمعي للإملاء يهدف إلى إزالة الخطأ الذي قد يتعلّق بنطق الكلمة أو كتابتها، ويظهر هذا الأمر جلياً في كتابة بعض الكلمات التي لم تنطق نطقاً سليماً، وأن هناك ما يدلّ على أن خطأ الطلبة في نطقها قد يظلّ ملازماً لهم في مراحل متأخرة من دراستهم، وخير مثال على هذا الأمر نطق حرف الضاد ظاءً، فضعف الطلبة في تمييزهم السمعي لأصوات الحروف المتقاربة في المخارج، قد يؤدي إلى الخلط في كتابة كلمات تحتوي هذه الحروف. كما بيّن أن اقتران البعدين السمعي والبصري في تعليم الإملاء يؤدي وظيفة أساسية تتمثل في تعليم الطلبة السرعة في الكتابة ومهارات التركيز والإصغاء والمتابعة،

إضافة إلى القدرة على التذكّر واستدعاء الصور البصرية، والاحتفاظ بالمسموع، والتفريق بين المنطوق والمكتوب.

وعلى المعلم تشجيع الطلبة على التدرب، وممارسة الرسم الإملائي الصحيح من خلال مواقف القراءة، ونشاطات الاستماع فقد بيّن بطرس (2007: 9) أن الإملاء الصحيح الناجح يحتاج إلى استخدام أربع ذاكرات استخداماً جيداً، وهي:

أ. الذاكرة السمعية: وتتكوّن من خلال الاستماع إلى نطق الكلمات والجمل استماعاً جيداً، وهذا يستدعي الهدوء والسكينة في أثناء دروس الإملاء.

ب. الذاكرة البصرية: وتتولّد من رؤية الكلمة أو الجملة رؤية واضحة، والرؤية الصحيحة هي التي تطبع في الذاكرة صورة الكلمة الصحيحة فتعاد كتابتها عن ظهر قلب، وهذا الأمر يستدعي قراءة النص الإملائي مرات عديدة، والاستعداد على الأمالي قبل تكليف الطلبة كتابتها.

ج. الذاكرة اللفظية: وتتكوّن بفعل التلفظ بالكلمة أو الجملة مرات عديدة، وهذا الأمر يتطلب قراءة الطلبة النص الإملائي قبل إملائه.

د. الذاكرة العضلية: وتتولّد من حركات اليدّ في الكتابة، مما يستدعي الممارسة لكي تترسخ هذه الذاكرة في الطلبة، والتمهل في ممارستها ينتج خطاً جيداً.

لقد أكدت الباحثة على الطريقة التكاملية، واستخدمتها في الدراسة الحالية؛ ذلك أن هذه الطريقة ربطت بين الرسم الإملائي ومهارات اللغة وفنونها، وقد أثبتت الدراسات السابقة والأبحاث التربوية التي اطّلعت عليها جدوى هذه الطريقة وفاعليتها في تعليم اللغة وتعلمها. فقد بيّن الغول (2009) أن التكامل يعني تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وأن الطريقة التكاملية عملية تركز على أن ما يتعلمه الطالب يصبح جزءاً من شخصيته، كما أن الطريقة التكاملية في

بناء المحتوى التعليمي تقوم على أحدث معطيات علم النفس التربوي، فالتعلم في نظرها يقوم على أساس من نشاط المتعلم نفسه ودافعيته. كما أن الطريقة التكاملية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة؛ فتقدم لهم من النشاطات التعليمية، وأوجه التعلم ما يمكن كل طالب من التعلم في حدود إمكاناته وخبراته واستعداداته، كذلك فإنه لا يقرّ من المعرفة إلا النوع المتكامل؛ باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، والوسيلة الفعالة لحل المشكلات والمواقف الصعبة التي تواجهنا في الحياة.

الفصل الثاني

العمليات العقلية في الرسم الإملائي

مقدمة

يتناول هذا الفصل الحديث عن العمليات العقلية في الرسم الإملائي، وقد تم التعرض فيه إلى اللغة والتفكير، والعمليات العقلية والرسم الإملائي، والرسم الإملائي والنظرية المعرفية في التفكير، ودور الرسم الإملائي في تنمية التفكير.

اللغة والتفكير

اللغة هي "مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم والإفهام والتفكير، ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الاجتماعي التي لا بدّ منها للفرد والمجتمع" (الخريشة، 2004: 9).

أما التفكير فهو "عملية عقلية معرفية وجدانية راقية، تبنى وتؤسس على محصلة العمليات الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتحديد، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية؛ وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات، وحل المسائل الرياضية وغيرها، ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات" (دعمس، 2008: 9).

وعرّف (Barell, 1991: 253) التفكير بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس،

والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصّل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمرّ بها الفرد".

إن اللغة والتفكير مترابطان لا نستطيع فصلهما، وبخاصة في عملية الاستيعاب والفهم، فاللغة لها أهمية في تشكيل مفردات ومن ثم جمل، وهناك نظريات في مجال التطور اللغوي تبين أن عملية اكتساب اللغة يتم عن طريق حاسة السمع والبصر، فهما مرتبطان لا تستطيع فصل كل منهما عن الآخر؛ لذلك ترى النظريات الحديثة أن اللغة والتفكير مترابطان مع بعضهما، وبخاصة في تخزين المفردات واستدعائها ولفظها بشكل صحيح. والتفكير التعبيري يعدّ مرحلة متقدمة بعد تعليم الطفل مهارة القراءة، والتعبير له أهمية في تحسين الأداء اللغوي، ويزيد من مستوى الحصيلة اللغوية، كما يحسّن مستوى الألفاظ والتراكيب (عبد الهادي وبني مصطفى، 2001).

والتفكير واللغة وجهان لعملة واحدة، واللغة تعبير عن التفكير وهي لا تتأتى للمرء إلا عن طريق الخضوع لتدريبات معينة، وممارسة لمهاراتها، وكذلك التفكير يحتاج إلى تربية حتى يستقيم (أسعد، 1997).

وأكد نصر (1995) أن التفكير بأنواعه لا يمكن تنميته بمعزل عن مهارات اللغة، فاللغة تقنية يتم بوساطتها تحويل المعرفة، وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة، كما بين أن القراءة في طبيعتها تنجم من تآزر مركب بين العين والمادة المكتوبة والذاكرة؛ فالقدرة على القراءة بشكل سليم يؤدي إلى فهم سليم، ويتحسن مستوى القراءة إذا ما تفاعلت عملية القراءة مع ما هو مختزن في ذاكرة المتعلم.

وهناك ما يشير إلى أن اللغة ترتبط بالتفكير ارتباطًا وثيقًا، وبينهما صلة قوية؛ لأنهما يمثلان عملية عقلية واحدة، وأصل التفكير اللغوي مهارتا القراءة والاستماع، فهما تؤديان إلى تنمية التفكير وتحسينه؛ لأنه كلما زادت قراءة الطلبة واستماعهم أدى ذلك إلى تنمية فكرهم واتساع آفاقهم، وظهور إبداعهم، ويتمكنون من توليد الأفكار، وإنتاج المعاني المبتكرة الجديدة (حبيب الله، 2000).

وأشار فيجوتسكي إلى أن التواصل اللغوي هو الخطوة الأولى للتفكير والتعلم الإنساني، فليس كل التفكير يعتمد على الكلمات. وإن ما يجعل العقل الإنساني نشط جداً هو استخدام اللغة من أجل التعلم، وبصفة خاصة فإن الترتيب والتركيب المتقن لكلمات الجملة يرتبط بذاكرة رمزية قوية تمكّن الطلبة من الإتقان والخلق والتذكر، الارتباط والانتقاء لكلمات كثيرة وثرية لمفاهيم جديدة. كما أن أحد الأهداف الضرورية لأي برنامج في التفكير هو تطوير الذكاء اللغوي وتنميته من خلال تحسين طاقات الطلبة وقدراتهم، سواء في مهارات التواصل أو تكوين المفاهيم (حبيب، 2003).

وأوضح العتوم (2004) أن اللغة والتفكير شيء واحد لا فرق بينهما، إذ إن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي بدون الأصوات، واللغة قد تكون خارجية كالكلمات والأصوات أو داخلية كالتفكير. كما أن التفكير يسبق اللغة، إذ ينمو تفكير الإنسان أولاً خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، والتفكير أساس عملية اللغة، ولكن اللغة هي أداة التفكير، وطريقة نقل الأفكار، وهناك ارتباط بين نموّ اللغة ونموّ التفكير؛ ذلك لأن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير.

وهناك ما يشير إلى أن اللغة تمكن الإنسان من الإفصاح عن نفسه بصورة من صور الكلام أو الكتابة، كما أن تفكيره بنمو علاقاته الاجتماعية، فهو يفكر فيما يدركه بالملاحظة، كما

يفكر نتيجة لما يسمعه من الغير (كتابة وشفاهة)، فسماع كلام الغير أو قراءته باعث على التفكير، والتفكير الاجتماعي يتبعه تعبير، والتعبير الاجتماعي يكون عادة باللغة. وهكذا تتكون دائرة متصلة الحلقات يبدأ بتأثر الإنسان بالمجتمع عن طريق اللغة؛ فيفكر نتيجة هذا التأثر، ثم يعبر عن تفكيره، وبهذا تصبح اللغة سبباً ونتيجة للتفكير في آن واحد (الناشف، 2008).

للغة أربع مهارات رئيسة هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومن المعروف عند علماء التربية أن كلما زادت مهارة الطالب في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، زادت قدرته على التفكير الجيد، والتفكير هو الكلام المخفي في القلب؛ لأن الإنسان عندما يفكر يتكلم بكلام مخفي في نفسه، لذلك عدّ المفكرون التفكير المهارة الخامسة للمهارات اللغوية، وبذلك يصبح التفكير المكون الخامس من مكونات الذكاء اللغوي (الحارثي، 2009).

وتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة هدف أساسي من أهداف تعلم اللغة وتعليمها، فمهارات اللغة لا تنفصل عن التفكير بحال من الأحوال، فهو عملية كلية يقوم المتعلم عن طريقها بمعالجات عقلية للمدركات الحسية، والمعلومات لتكوين الأفكار، وتتنوع هذه المعالجات وفق طريقة سيرها، فقد تكون من الأعلى إلى الأسفل؛ أي تكون عمليات تفكير تحليلية، وقد تسير من الأسفل إلى الأعلى، فتكون عمليات بنائية تركيبية (زايد، 2009).

وأكّد ستيفنسون (Stevenson, 1990) (الوارد في حبيب، 2003) أن البحوث والدراسات الخاصة بالصفوف الدراسية في المدارس تؤكد أن الطلبة يصبحون أكثر دافعية، وأكثر ارتباطاً في الصفوف التي يجدون فيها إثارة عقلية، وأنهم يحبون المعلمين الذين يقدمون لهم إثارة ما ليفكروا، كما أنهم يفضلون الدروس التي يطلب إليهم فيها أن يقدموا تفسيراً وتحليلاً ومعالجة للمعلومات، وتطبيقاً للمعرفة والمهارات المكتسبة من المشكلات الغريبة، والمواقف الجديدة.

كما بيّن هنتر (Hunter, 1991) أن مسؤولية التربية الحديثة والعاملين فيها، وكذلك مسؤولية المناهج تعليم الطلبة وتدريبهم على مهارات التفكير، وذلك من خلال السعي إلى تزويدهم بمهارات تفكير أساسية تساعدهم على التكيّف مع المستجدات والمتغيرات، وهذا الأمر يتطلب استراتيجيات جديدة تتوافق مع ما يتطلبه العصر وما فيه من تطور تقني، وثورة معرفية، وكل ذلك يستدعي بناء التفكير الصحيح لدى الطلبة.

وقد أثبتت البحوث التربوية والدراسات جدوى استخدام أساليب التفكير المختلفة، وأكدت الاستراتيجيات والبرامج القائمة على التفكير فاعليتها في تعليم مهارات اللغة. فقد حاولت دراسة إيجلر (Aegler, 1993) تقصي أثر تدريس مهارات عقلية محددة في القراءة، وبعد دراسة المجموعة التجريبية برنامجاً للتفكير، بيّنت النتائج تحسّن الأداء القرائي لديها.

تساعد مهارة الكتابة في اكتشاف عالم الطلبة من خلال طرحهم للأفكار والعلاقات، ورؤيتهم للأسباب والنتائج، وهذا الأمر يسهل الدخول إلى عالمهم وإجراء التعديلات الفكرية المناسبة. فعملية الكتابة تجسيد لعملية التفكير؛ إذ يتم في هذه العملية التفاعل بين الطالب وبين الأفكار التي يريد إيصالها، وبين الوسيلة التي ستحمل هذه الأفكار، وبين النحو والصرف وقواعد الهجاء والبلاغة والتركيب اللغوي، وبين الخيال والإدراك والإخراج، وبذلك تكون الكتابة عملية تفكير معقدة (الحارثي، 2009).

العمليات العقلية والرسم الإملائي

اهتم الباحثون في مجال العقل والنشاطات الذهنية بالتفكير مهارة من مهارات اكتساب المعرفة، وقد وردت تعريفات عديدة للعمليات العقلية، فقد أورد جمل (2005 :44) عدة تعريفات للعمليات العقلية منها:

يرى سبيرمان (Spearman) أن "العمليات العقلية يمكن التعبير عنها من خلال الذكاء كقدرة عامة وشاملة لكل أنواع ونماذج الأنشطة العقلية".

وعرفها شيرستون (Shereston) أنها "نشاطات عقلية طائفية كالقدرات اللغوية، والقدرات الرياضية، والقدرات الميكانيكية".

وبيّن بياجيه (Piaget) أن العمليات العقلية "عملية نشطة منتظمة تحدد جوهر السلوك الذكي".

وبيّن أبو شباب (2005: 16) أن العمليات العقلية اللغوية "مجموعة العمليات الذهنية المعرفية التي يقوم بها الطالب في أثناء كتابة الكلمات، والنصوص الإملائية وتتضمن: تكوين الصور الذهنية، والترجمة، والتحليل اللغوي، والتركيب اللغوي، والتجميع (التصنيف)، والاسترجاع، والمطابقة، والتفسير، والتقويم".

وعرفتها قطامي (2009: 27) بأنها " قدرة الإنسان على تشغيل ذهنه في متغيرات البيئة المحيطة به، ويستطيع الإنسان أن يغير من شكل العمليات أو ينظمها إذا ما كانت هذه الأشياء موجودة في بيئته، أو مألوفة لخبراته من دون معالجتها يدويًا، فهي عمل داخلي يتصور به الإنسان الأشياء غير الماثلة، أو المرئية داخليًا".

وقد أكد رينفولوكري (1989) أن الرسم الإملائي الصحيح يتطلب عمليات عقلية وأدائية متعددة ومتداخلة تتعلق بالقراءة والكتابة، فهي تتطلب عمليات التذكر والاستدعاء المرتبطة بالصورة الخطية للألفاظ، كما تتطلب استخدام أساليب التقويم الذاتي في المقابلة بين الصورة الكتابية، والصورة الصوتية أو المرئية، والطلبة الذين يمارسون الرسم الإملائي يكونون أكثر وعيًا، وأكثر إيجابية من ممارستهم للنشاطات اللغوية الأخرى، وأكثر قدرة على استعمال مهارات اللغة المتوفرة لديه.

ومن الجدير بالذكر أن مهارات اللغة يتم تخزينها في الذاكرة، بحيث تشكل مجموعة المفردات والجمل التي يمكن استخدامها في المواقف التي يحتاجها الطلبة، وهنا تتم عملية الترميز بحيث تشكل في نهاية الأمر الإطار الفكري لربط اللغة بالذاكرة. ومهارات اللغة تصل إلى الذاكرة عن طريق حاسة السمع، إذ يتم تخزينها فتصل إلى الذاكرة قصيرة الأمد ثم طويلة الأمد واستدعاؤها عند الحاجة. فارتباط اللغة بالذاكرة يكون قويًا؛ لأن الذاكرة بمنزلة الوعاء الذي يختزن المفردات وفقًا لمعانيها التي يستطيع الطالب استخدامها في المواقف المختلفة. ويقوم ارتباط اللغة بالذاكرة على عدة استراتيجيات فكرية ممثلة في: استقبال المعلومات كالأحرف والمفردات والجمل وشبه الجمل، ثم المرحلة الثانية الممثلة في تخزين المفردات في الذاكرة، أما المرحلة الثالثة فهي الاستدعاء عند الحاجة في المواقف المختلفة (عبدالهادي وأبو حشيش وبسندي، 2005).

وبيّنت قطامي (2005) أن الكتابة حالة ذهنية يوظف فيها المتعلم مجموعة من خبراته المخزونه في ذاكرة المعرفة لديه في موقف معين عرض له، بهدف معالجة عناصره ومتغيراته لكي يحلّ موقفًا أو مشكلة، أو تنظيم الخبرة بهدف تقديم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة. ويترتب على هذا الأمر أن التعبير حالة ذهنية، ويتم فيها توظيف الخبرات المخزونة، وفي كل موقف أو خبرة، ويوجد لدى المتعلم أبنية معرفية مخزونة. كما أكدت أن الطلبة الذين يقصرون عن الكتابة تتدنى قدراتهم؛ لأنهم يفكرون بدون قوالب لغوية، ومن المعروف أن ما لا نرمّزه أو نسمّيه لا نستطيع إدراكه واستيعابه وإدماجه على صورة مدرك. وقد حدّدت أهداف التفكير في الكتابة بما يأتي:

- زيادة وعي الطلبة بأسلوب تنظيم المعرفة التي يتفاعل معها.
- زيادة وعي الطلبة بمكونات المعرفة التي يتفاعل معها.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو العمليات العقلية والتدرب على ممارستها.

- ممارسة العمليات العقلية المختلفة، والارتقاء بها بصورة منظمة، ومخططة ومدروسة.
- زيادة طاقات الطلبة العقلية في المواقف الكتابية التي تعرض لهم، بحيث ينظر لها بطريق تختلف عما كان ينظر لها من قبل.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات الكتابة وفق نصوص منهجية، أو غير منهجية.

إن إدراك الطلبة لعلاقة الرمز والإشارة بالشكل المكتوب لا يتم بدون تفكير، وخبرة سابقة مع الرموز، وقدرة على فهمها وتفسيرها. كما أن إدراك العلاقات المكانية، وإدراك تتابع الحروف، وفهم العلاقة بين أصوات الكلام، وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة، والقدرة على التصور، كلها عمليات عقلية يحتاجها الطلبة في أثناء تعلمهم مهارات الرسم الإملائي (زايد، 2009).

العمليات العقلية المرتبطة بالرسم الإملائي

وبما أن التفكير عملية عقلية، يقوم الطلبة بوساطتها بتوليد الأفكار، وتحليلها، والحكم عليها، واكتساب خبرات جديدة ودمجها بالخبرات السابقة، فإن هناك ما يشير إلى عدد من العمليات العقلية التي يستخدمها الطلبة في تعلم اللغة، أو في اكتساب المعارف المختلفة الأخرى.

ونظرًا لأهمية التفكير والعمليات العقلية في تعليم مهارات اللغة، وفي تدريس الرسم الإملائي، فقد أشار الأدب التربوي إلى مجموعة من العمليات العقلية اللغوية التي يتضمنها الرسم الإملائي بشكل عام، التي تساعد المعلم والمتعلم في اكتساب مهارات الإملاء. وفيما يأتي توضيح لهذه العمليات.

- تكوين الصور الذهنية

وهي عملية تتعلق بالتمثيلات، بمعنى شكل المعلومات في الذاكرة، وتبدأ بالتخيل أو التصور الذي لا يكون بصريًا فقط بل صوتيًا أو سمعيًا، والتصوّر هو الأساس الذي يجعل الطلبة يتذكرون الماضي، ويتوقعون المستقبل وذلك عن طريق الترميز الذي قاموا به في أثناء اكتساب المعرفة والخبرات. ويعد التصور أبرز نمط في التمثيلات المعرفية فهو يقوم على ترميز المعلومات وتنظيمها في الذاكرة، ثم يتم استرجاعها عند الحاجة (قطامي وعرنكي، 2007). وفي الرسم الإملائي يكوّن الطلبة صورًا ذهنية للكلمات والقواعد التي تم التدرب عليها، ثم يستعيدونها عند الحاجة إليها، أو عند تطبيق القاعدة الإملائية.

- الاسترجاع

هي وسائل لتذكر المعلومات السابقة، وذلك عندما تفشل الجهود الأولية المبذولة في ذلك، واستراتيجيات الاسترجاع تبنى بشكل كبير على النتيجة التي تنص على أن الطلبة يحولون خصائص الأجزاء من المعلومات التي يجهزونها، وهذه الروابط الإضافية يمكن استخدامها لشحذ ذاكراتهم، وزيادة تذكر معلومات محددة. وهذه الروابط المتصلة بالذاكرة تسمى سمات الذاكرة، فمثلًا السمة الزمنية تذكر الوقت الذي تم فيه التعلم، والسمة المكانية تذكر المكان الذي تم فيه التعلم، ونمط التقديم تذكر النمط الذي قدمت فيه المعلومات (مارزانو، 2004). ويعمل الطلبة على استرجاع المعلومات المتعلقة بالكلمات، والقواعد التي يحتاجونها عندما تفشل المحاولات الأولية، ويستخدمون استراتيجيات الاسترجاع لهذا الأمر، ومن أبرزها: طرح الأسئلة، وإيجاد المتشابهات، والأفكار الرئيسية، وتصنيف المعلومات (قطامي وقطامي، 2000).

- التمثيل

وهو استقبال الطلبة خبرة من البيئة، والتعامل معها بما لديهم من تركيبات عقلية، أو وحدات معرفية، أي بتغيير شكلها، ومن أشكال التمثيل: البصري، واللفظي، والرمزي، والتمثيل عملية يتم من خلالها تغيير الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لدى الطلبة من معارف بعد إعادة تنظيمها، وكشف علاقات جديدة بين عناصرها، ويعدّ التمثيل تعديل للخبرة الجديدة التي اكتسبها الطلبة لتتناسب مع ما لديهم من مخزون معرفي سابق، وهو بذلك يكون إعادة لبناء الخبرة أو المعرفة. (النوايسة والقطاونة، 2010). والطلبة عندما يتمثلون قواعد الرسم الإملائي، والكلمات ذات الصلة، يكونون قد فهموا تلك القواعد؛ لأن التمثيل يؤدي غالبًا إلى إعادة بناء تلك القواعد (مارزانو، 2004).

- التحليل

هو تجزئة المعلومات إلى عناصرها، وأبعادها حتى يتم التعامل معها بنجاح. يتقن الطلبة هذه المهارة إذا كانوا قادرين على تفكيك الموقف، أو المعلومات إلى عنصرها الأساسية، والتعرف إلى العلاقات بين هذه العناصر، والتعرف إلى علاقة كل عنصر بالكل، والوظيفة التي يقوم بها كل عنصر. وأبرز مهارات التحليل: مهارة التمييز التي ترتبط بالقدرة على تحديد خصائص الأشياء، ومهارة تحديد العناصر والمكوّنات، ومهارة تحديد العلاقات والروابط (عبيدات وأبوالسميد، 2005). وفي تعلم الرسم الإملائي يفيد الطلبة عبر مهارات التحليل، فتساعدهم مهارة التمييز في تحديد خصائص الكلمات موضوع التدريب لكي يتعرفوا إليها عند التطبيق، وتساعدهم مهارة تحديد العناصر والمكونات في تحليل قواعد الرسم الإملائي وتفهمها، وتفيدهم مهارة تحديد العلاقات والروابط في التعرف إلى الكلمات ذات العلاقة، وعلاقاتها مع الكلمات الأخرى في الجمل والعبارات.

- التركيب أو إعادة البناء

وهو عكس التحليل، ويعني القدرة على جمع الأجزاء والعناصر التي يتضمنها المحتوى لتكون كلًا متكاملًا، أو نمطًا جديدًا، وهو عملية ربط أجزاء متعددة مع بعضها بعضًا لتكوين مادة جديدة، وخبرات جديدة، والتركيب يعمل على صياغة الأفكار في قالب جديد (يوسف، 2006: 246). وعند هذه المهارة يكون الطلبة قد اكتسبوا معارف وخبرات تتعلق بقواعد الرسم الإملائي، وعند تعلمهم خبرات جديدة يقومون بدمجها مع تلك الخبرات السابقة، ثم إعادة البناء للخبرات السابقة والجديدة في قالب جديد، يستدعونها عند الحاجة إليها.

- التصنيف أو التجميع

ويعني قدرة الطلبة على جمع معلومات، أو فقرات، أو أفكار، أو مجموعات في مجالات على أساس خصائصها، ولكي يقوم الطلبة بالتصنيف عليهم أن يحددوا الصفات أو السمات الخاصة بالموضوعات، أو الأشياء بناء على الصفات المشتركة، والترتيب يعني ترتيب الخصائص طبقًا لمعيار معين، والترتيب يمكن أن يعدّ حالة خاصة من مهارات التصنيف، ووضع الأشياء في ترتيب معين يؤدي إلى تنظيم منطقي يسهم في الفهم والتذكر. وهناك شروط لا بدّ من مراعاتها عند التصنيف منها: الشمولية،، واعتماد الخصائص الأساسية، ووضوح فئات التصنيف (جروان، 2007: 156). عندما يتعلم الطلبة قواعد الرسم الإملائي فإنهم يتعلمون قواعد ومهارات كثيرة ومتنوعة، يقومون بتخزينها في أذهانهم لاستدعائها حين الحاجة، فإذا احتاجوا إلى استرجاع تلك القواعد عن طريق التذكر، واجهوا مشكلة، حلّها ترتيب تلك القواعد والمهارات وتصنيفها في أذهانهم وتنظيمها وفق صفاتها وخصائصها؛ مما يسهم في تذكرها واسترجاعها بيسر وسهولة.

- المقارنة أو المطابقة

وهي إحدى مهارات، التنظيم وتعني تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف بين شيئين أو اكثر. والمقارنة ضرورية في التفاعل مع البيئة، وتتضمن عددًا من العمليات العقلية هي: القدرة، والتمييز، وإصدار الأحكام على أوجه الشبه والاختلاف التي تعد الخطوة الأخيرة في مهارة المقارنة، والمقارنة قد تكون بسيطة أو معقدة استنادًا إلى المهمة المعينة، ومهارات المتعلم الذي يقوم بالمقارنة (مارزانو، 2004). وتوفر المقارنة فرصة للطلبة كي يفكروا بمرونة ودقّة في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما أنها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي، عندما يخطط لها لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار السياق الطبيعي للدرس، وحتى عندما يطلب المعلم إجراء مقارنة بين أشياء تافهة، فإن دافعية الطلبة للتعلم قد تكون أقوى مما هي عليه في أسئلة التذكر أو المحاضرة (جروان، 2007: 144).

وبما أن المقارنة توفر للطلبة فرصة كي يفكروا بدقة ومرونة بين شيئين أو أكثر في آن واحد، فإن هذا الأمر يساعدهم في مقارنة الرسم الإملائي لكلمات جديدة لم يألفوها مع كلمات خبروها؛ وهذا الأمر يساعد في تثبيت القاعدة الإملائية الموجودة في أذهانهم، واكتساب معرفة جديدة يقومون بدمجها مع المعرفة السابقة.

- التفسير

عملية عقلية تقوم على شرح خبرة ما، وهو عملية تتطلب وضع المعنى في خبرات الطلبة، واستخلاصه من خبراتهم بإعطاء تفاصيل داعمة ومدافعة عن تفسيرهم للخبرة أو المفهوم، ويتطلب أيضًا عمل المقارنات والتلخيصات، وبخاصة عندما تتطلب الخبرة التفاعل

الحاذق مع مهارات التفكير؛ لأن كثيرًا من التفسيرات تحتاج إلى كفايات، وصدق المعنى وتمثل المعلومات وإثباتها أمر يستدعي الاهتمام به عندما يتم التطرق إلى التفسيرات (غباين، 2004).

وفي مهارات الرسم الإملائي تساعد هذه العملية العقلية الطلبة في تفسير القواعد الإملائية التي تعلموها، مما يؤدي إلى تثبيتها في أبنيتهم الذهنية، وحاجة التفسير إلى تفاصيل داعمة يستدعي من الطلبة تنظيم معلوماتهم، والبحث عن الأسباب والتفاصيل الداعمة يتطلب منهم عمل المقارنات والتلخيصات الذهنية، وهذا تدريب عملي على مهارات تفكيرية متقدمة.

- **الملاحظة**

هي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن عادة بوجود سبب قوي أو هدف يتطلب تركيز الانتباه ودقة الملاحظة. وهي القاعدة التي تستند إليها العمليات الأخرى مثل الاستدلال والتصنيف، وأدوات الطلبة لجمع الملاحظات هي الحواس، فهم يوظفون حواسهم ليحصلوا على ملاحظات قابلة للنمو والاتساع بمقدار ما يتجمع لديهم من معلومات، وبقدر ما تكون الملاحظة دقيقة وقياسية، تكون المعلومات التي يحصلون عليها ذات قيمة. والطلبة يستفيدون من الملاحظات التي يجمعونها ويصنفونها، ويرتبونها في دراسة المحتوى التعليمي (طافش، 2004).

والملاحظة عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وهي ليست مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى البصر، أو سماع الأصوات. واستنادًا إلى طبيعة الموقف، وهدف الملاحظة قد يكون التركيز على التفاصيل، أو على جوهر الموضوع، أو على الاثنين معًا، وهذا الأمر يتطلب أقصى درجات الدقّة في المشاهدات (جروان، 2007: 139).

وهذه العملية العقلية تساعد الطلبة في اكتساب قواعد الرسم الإملائي ومهاراته من خلال الحواس التي يستخدمونها في اكتساب المعارف والخبرات، فهم يستخدمون أبصارهم في

القراءة التي تساعد على معرفة أشكال الحروف ورسمها، ويستخدمون حاسة السمع في إدراك أصوات الحروف، ومخارجها ولفظها الصحيح، كما تساعد هذه العملية في تدريب الطلبة على تركيز الانتباه والملاحظة للحصول على المعرفة واكتساب الخبرات.

- التقويم

وهذه المهارات تقتضي تقدير درجة معقولية الأفكار، وترتبط بالقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وملاحظة مدى صحة المعلومات ودقة مصادرها، والكشف عن التناقضات والمغالطات والأخطاء الواردة في التعميم، وحين يكتسب الطلبة هذه المهارات فإنهم يكونون قادرين على الحصول على المعلومات بدقة ووضوح ومن مصادر موثوقة، وقادرين على التمييز بين المعلومات والحقائق والآراء والعلاقات وغيرها (مارزانو، 2004).

وفيما يتعلق بمهارات الرسم الإملائي فإن الطلبة الذين يتقنون مهارات التقويم يحمون أنفسهم من الوقوع في الخطأ في استنتاج القواعد الإملائية، كما أنهم يستطيعون التمييز بين القواعد الإملائية الصحيحة من الخطأ، أو الرسم الإملائي الصحيح من الرسم الخطأ، وذلك عن طريق الحكم عليها والتثبت من صحتها.

ونتيجة لما سبق تؤكد الباحثة أهمية التفكير ومهاراته في التعليم بشكل عام، وترى أن العمليات العقلية ضرورية في تعليم الرسم الإملائي، وأن لها دورًا بارزًا في إقدار الطلبة على اكتساب مهارات الرسم الإملائي بشكل صحيح، ولا سيما أن بعض تلك العمليات تساعد الطلبة في التركيز على الحواس وبخاصة البصر، والسمع نوافذ لاستخلاص قواعد الرسم الإملائي، عبر القراءة، والاستماع كونهما مهارتين لاستقبال المعرفة، واكتساب الخبرات. كما تساعد العمليات العقلية الأخرى الطلبة في ترتيب الخبرات في أذهانهم، وتنظيمها وتصنيفها؛ ليتم استدعاؤها عند الحاجة إليها في التطبيق، إضافة إلى تدريبهم على تخزين المعارف والخبرات

في أذهانهم، وتفسير تلك المعارف والخبرات بشكل صحيح، وإصدار الأحكام عليها من حيث أنها صحيحة أو خطأ.

لكن يبقى الدور الأساسي للقائمين على العملية التعلمية التعليمية في رفع كفاءة المعلمين في مهارات التفكير، والعمليات العقلية اللازمة لاكتساب المعارف والخبرات؛ ليتسنى لهم تدريب الطلبة على تلك المهارات والعمليات التي لها دور بارز في إدراك الحقائق والمعارف، واكتساب الخبرات التعلمية.

الرسم الإملائي والنظرية المعرفية في التفكير

التمثيل استقبال الطلبة خبرة معينة، والتعامل معها بما لديهم من تركيبات عقلية، أو وحدات معرفية، أي بتغيير شكلها، والمواءمة هي عملية خلق للبنى المعرفية الجديدة، وهي التي تجعل الطلبة يتكيفون مع هذه البنى المعرفية الجديدة : أي يقابلون هذه الخبرات بالسلوك المناسب (النوايسة والقطاونة، 2010: 84).

فالطلبة عندما يتعلمون قاعدة جديدة تتعلق بالرسم الإملائي فهم يقومون بتغيير شكلها عبر دمجها بخبراتهم السابقة، وهنا يأتي دور التكيّف لديهم بمقابلة ما تعلموه بالسلوك المناسب وهو تطبيق قاعدة الرسم الإملائي في كتاباتهم بشكل عام.

وقد أكدت النظرية المعرفية أن عملية تطوير التفكير لا تتم إلا عن طريق تغيير البنية المعرفية والبيئة الحسية (الحواس الخمس) لكي تقوم عملية الإدراك بشكل متكامل، وتحدث عمليات التوازن والتكيف والتلاؤم والتمثيل، ومن ثمّ يتم التغيير في البيئة المعرفية واستيعاب البيئة الخارجية أو ما يسمى السلوك الظاهري، كما أكدت أهمية مراحل النمو العقلية في تطوير التفكير. وأكدت أيضًا أن الوضع والسلوك الظاهري متمثل بالوضع الخارجي، والجانب غير

الظاهر متمثل في البنية العقلية، والإدراك المعرفي، وحتى تتم عملية الاستيعاب واكتساب المعرفة لا بد من التوازن بين الجانبين (الطيطي، 2006).

يعتمد تعليم الرسم الإملائي إلى النظرية المعرفية؛ لأن تعلم الطلبة قواعد الرسم الإملائي يحتاج إلى معرفة تلك القواعد وإدراكها، وهم بذلك يحتاجون إلى استراتيجيات التفكير وعملياته للوصول إلى تلك المعرفة بشكل صحيح؛ لذلك فإن النظرية المعرفية تقوم على عدد من الافتراضات، من أهمها:

- أن طرائق التفكير، واستراتيجياته، وعملياته، والبنى المعرفية، تزود الطلبة بركائز أساسية لفهم عملية التعلم.
- تعد البنية المعرفية وحدة التعلم.
- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلبة.
- أن أداة المعرفة هي العقل الذي يهيأ لمعالجة العمليات العقلية التي منها: الانتباه، والإدراك، والاستبصار، والترميز، والتنظيم، والتصنيف، والإدماج، والتكامل، والتخزين، والتذكر، والاسترجاع، والتعرف.
- كلما نما المتعلم زاد استقلاله عن مثيرات البيئة.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- التعلم المعرفي مقاوم للنسيان.
- الفروق بين الطلبة ترجع إلى العمليات العقلية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
- التعلم تطوير وإعادة بناء للبنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم.
- التعلم عملية تطوير للتفكير ومخططاته.

- ترميز المعرفة على صورة مخططات يسهل إدماجها واستخدامها ونقلها إلى مواقف جديدة،

ويمكن تعريف التعلم المعرفي بناء على هذه النظرية: تهيئة مواقف يتفاعل فيها المتعلم بهدف تطوير خبرات تسهم في تطوير البنى المعرفية، وإعادة بنائها، وتطوير استراتيجيات التفكير، والعمليات العقلية المستخدمة في الموقف الجديد (قطامي وقطامي، 1998: 163).

التمثل استقبال الطلبة خبرة معينة، والتعامل معها بما لديهم من تركيبات عقلية، أو وحدات معرفية، أي بتغيير شكلها، ويقوم التمثّل في الرسم الإملائي بدور بارز في تنمية القدرات اللغوية عند الطلبة، فالخبرات التعليمية المدرسية، والمواقف السياقية التي تعرض فيها البنى المعرفية لها دور في تطوير حدس الطالب وتخميناته للقواعد والأنظمة اللغوية؛ إذ يدركها بسياقات واستعمالات، والخبرات المدرسية توفر أمثلة مرتبطة باستعمالات مناسبة وفق معان معيّنة للفهم والاندماج في البناء اللغوي، فالمواقف الصفية تسهم في تطوير قواعد لاستعمالات المفردات اللغوية، والبنى القواعدية. والاتجاه المعرفي يدل على أية عملية تحدث في الذهن متضمنة: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وتشكيل اللغة وتطورها، والقراءة والكتابة، والتفكير، وحل المشكلة، والإبداع، والتصور، والتوقع، والبنية (قطامي، 2000).

وأوضح باندورا أن عمليتي التمثيل الخيالية واللفظية ضرورتان كي يتم التعلم بالملاحظة. فإضافة إلى العمليات العقلية التي يستخدمها الطلبة في تعلم الرسم الإملائي، فإن عرض النموذج أو المثال ومحاكاته شفويًا وكتابيًا ينسجمان مع نظرية التعلم بالملاحظة التي ترى أن الطلبة يتعلمون أول دروسهم عن طريق المحاكاة (عدس، 1998).

وفي حالات أخطاء الرسم الإملائي لدى الطلبة لا يكفي التدريب على رسم الكلمات بالعودة إلى القاعدة الإملائية، أو محاكاة الرسم الإملائي الصحيح للألفاظ، هنا لابدّ من تدريب الطلبة على تحليل الأصوات من خلال سماعها، ثم إعادة تركيبها بشكل صحيح، ومن خلال

التدريب المستمر على هذا الأمر يصبح مهارة لدى الطلبة، ثم يقومون بتخزين هذه الكلمات والمفردات في ذاكراتهم، وعند الحاجة يتم استدعاؤها من الذاكرة. وقد بيّن عبدالهادي، وأبوحشيش، وبسندي، (2005: 225) أن الرسم الإملائي يرتبط باللفظ الرمزي للصورة، فعندما يرغب الطالب كتابة كلمة ما يستدعي تصورًا يرتبط بذهنه، ويمر هذا بثلاث مراحل، هي:

- استدعاء الكلمة من الذاكرة، وتكون مرتبطة بشيء مادي في مخيلة الطالب مسبقًا.
- يتأمل الطالب مجموعة الحروف التي تشكل الكلمة، إذ يتم ذلك عن طريق التسلسل المنطقي العقلي المعرفي.
- تقوم الإجراءات التنفيذية من خلال إدراك المفهوم، ثم كتابة الكلمة وتشكيلها بحيث تتشكل بشكل متكامل. ولتفعيل عملية الرسم الإملائي على الطلبة معرفة المفردات والجمل التي يرمزون بها في أفكارهم، وهذه المعرفة تستند على الإدراك البصري والسمعي اللذان يؤديان إلى عملية التذكر.

دور الرسم الإملائي في تنمية التفكير

إن تعلم التفكير والمهارات العقلية أحد أبرز نتاجات التعلم، فالتفكير مهارة هامة لدى الطلبة؛ إذ يساعد في السيطرة على العناصر البيئية المحيطة، التي تعدّ أحد مصادر الخبرة، ويسهم في مساعدة الطلبة على التكيف، ويساعد على التقليل من الجهد، و يقوم المعلم بدور بارز في مساعدة الطلبة في تمثل المهارات العقلية، وذلك عن طريق:

- تزويد الطلبة بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ النظرية ذات الصلة بالمهارة المستهدفة، ولتحقيق هذا الأمر يمكن أن يستخدم الأساليب الملائمة في تعليم الحقائق والمفاهيم والمبادئ.

- تدريب الطلبة على تمثل المهارة ذهنيًا برسم صورة ذهنية واضحة لها.

- التدريب المتكرر والمستقل باتجاه إتقان المهارة، واستدخالها في البنية المعرفية للطلبة، وجعلها من مخزون خبراتهم، ليستطيعوا ممارستها بصورة تتطلب جهدًا قليلًا (قطامي، 2005).

لقد ظهر حديثًا اتجاهان في تفسير علاقة اللغة بالتفكير، فالاتجاه الأول يرى أن للتفكير أهمية في إنتاج اللغة، ويؤكد أن الحروف والمفردات من إنتاج القدرات العقلية، إذ تقوم هذه القدرات بربط الحروف والمفردات بمدلولاتها ثم تقوم بتخزينها، واستدعائها عند الحاجة، وهذا بدوره يشكل القدرات اللغوية عند الطلبة. كما يؤكد هذا الاتجاه أن اللغة من إنتاج الفكر الإنساني؛ إذ يتم عن طريق العمليات العقلية المعرفية، ويحدث هناك ترميز للحروف والمفردات، وتتشكل الإمكانات اللغوية.

أما الاتجاه الثاني فيرى أن اللغة مكتسبة من البيئة يتم تخزينها في الذاكرة؛ إذ تكتسب ضمن العمليات الاجتماعية ممثلًا ذلك في عملية التنشئة الاجتماعية. من هنا ظهر تفسير علاقة اللغة بالتفكير، ومن مهارات اللغة مهارة الرسم الإملائي الذي له دور بارز في تنمية التفكير والعمليات العقلية، ومن هذه التفسيرات:

- تشير الدراسات اللغوية المقارنة إلى أن لكل لغة أنظمتها اللفظية والصوتية، ومن ثم ارتباط حروفها بالتهجئة الصوتية، وهذا بدوره يشكل النظام العام الذي يعد الأساس في بناء الأنظمة الصوتية للغة، ثم تأتي مرحلة القراءة والكتابة اللتان تعدان وجهين لعملة واحدة، وهي الأنظمة الصوتية للغة التي ترتبط ارتباطًا عضويًا بالذاكرة.

- إن اختلاف الألفاظ في لغة ما، واختلاف التهجئة لحرف من الحروف، أو لمفردة من المفردات، أو إعطاء الصيغة اللفظية العامة، وكذلك للقراءة والكتابة يعد أمرًا ضروريًا في

تعليم اللغة؛ لأن ذلك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التفكير (عبد الهادي وأبوحشيش وبسندي، 2005: 142).

وأكد إبراهيم (2009) ضرورة تعلم مهارات التفكير التي تعمل على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئة جيل يمتاز بالتكامل من النواحي الفكرية، والروحية، والوجدانية، وتنمية قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي، وصنع القرارات، وحل المشكلات، ومساعدتهم على الفهم العميق للأمور اللغوية بصورة خاصة، وللأمور الحياتية بصورة عامة. وبيّن أنه من أبرز البرامج الخاصة بتعليم التفكير، برامج المعالجة اللغوية والرمزية التي تركز على الأنظمة اللغوية والرمزية وسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير في آن واحد، وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة وبخاصة مهارات الرسم الإملائي، وفي التحليل، وفي برامج الحاسوب المختلفة، ومنها برامج الحاسوب في اللغات والرياضيات.

ومن العمليات العقلية البارزة في تعلم الرسم الإملائي، التي لها دور في تنمية التفكير لدى الطلبة التذكر، الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بهذه العملية والعمل على تحسينها، فالذاكرة مستودع تخزن به المعارف والمعلومات، ومنها قواعد الرسم الإملائي التي يتم استدعاؤها حين الحاجة، أو عند التطبيق في الكتابة.

والذاكرة عملية عقلية معقدة تمتلك قدرة كبيرة على استقبال المعلومات، والاحتفاظ بها على شكل صور ذهنية، ثم استرجاعها في مواقف أخرى، وهي تعطي الطلبة الاستمرارية في أفكارهم ومعارفهم، ومن دون الذاكرة لا يمكن أن تتطور الخبرة، أو تحدث عملية التعلم. كما تستخدم الذاكرة من خلال التفكير والمعالجات المعرفية، وأداء الاختبارات واتخاذ القرارات، وهذه العمليات الذهنية تعتمد على قدرة العقل على تخزين المعلومات واسترجاعها وفق الأنظمة التي تمتلكها الذاكرة (Lapp, 1998). إن التعلم والذاكرة متداخلان، وهما يمثلان عملية واحدة

في معالجة المعارف والمعلومات، فالتعلم يعتمد على الذاكرة في الاحتفاظ بالخبرات التي يتعلمها الطلبة، ومنها قواعد الرسم الإملائي التي تعد من أبرز مهارات الكتابة التي تشكل جانبًا مهمًا من عملية التعلم. وقد بين التربويون أن أشكال عمليات الذاكرة ثلاثة هي:

- التعرّف

والتعرف يعني شعور الطلبة بأن ما يدركونه جزء من خبراتهم السابقة التي تكونت في الماضي، وهو كذلك عملية تأمل لصفات المثير، ومحاولة ربطها بمخزون الذاكرة، وعندما تترابط جميع أجزاء المثير يتم التعرف عليه بسرعة كبيرة، وفي حال فقدان الترابط بين بعض الأجزاء فإن الطالب يقع في اللبس حول معرفته للمثير مما يؤدي إلى فشل عملية التعرف، ومن ثم ضياعها من الذاكرة (Loftus & Wortman, 1992).

- الاسترجاع أو الاستدعاء

وهو المخرج النهائي لعملية التذكر، ويمثل في البحث عما خزنه الطلبة في ذاكراتهم من انطباعات متعلمة، واستعادته عند الاستثارة المناسبة في صورة ألفاظ ومعان، أو حركات أو صور ذهنية في مواقف لاحقة، وهذا الأمر يتوقف على مدى قوة الذاكرة، وكذلك مدى ترابطه وجدانيًا، والسياق الذي تحدث فيه الخبرة يساعد على استرجاعها؛ بسبب اقتران الحدث بالسياق العام مكانيًا وزمانيًا (عبدالله، 2003).

- الاحتفاظ

يسمى الاحتفاظ إعادة التعلم؛ فهو يشير إلى أن المعلومات التي تعلمها الطلبة قابلة للنسيان؛ بسبب غياب التدريب والممارسة الفعلية لها، لذلك فإن إعادة معالجة المعلومات والمعارف يعمل على تقويتها وتثبيتها في الذاكرة مما يسهل استرجاعها والتعرف عليها عند الحاجة إليها (العتوم، 2004).

وتؤكد الباحثة أن الذاكرة وأشكالها تؤدي دورًا بارزًا في عملية تعلم قواعد الرسم الإملائي مهارة من المهارات اللغوية التي يحتاجها الطلبة في كتاباتهم، وتعلم الرسم الإملائي تستمر مع الطلبة منذ المراحل الأولى التعلم؛ فهم يحتاجون إلى تدريب للذاكرة، وممارسات عملية لتقويتها؛ ليتم لهم الاحتفاظ بالمعارف والخبرات التي سبق أن تعلموها.

وقد أكدت الدراسات والبحوث المتعلقة بعملية التذكر فاعلية استراتيجيات التذكر؛ فهي تؤدي دورًا بارزًا في احتفاظ الطلبة المعلومات والمعارف المتعلمة، وتكون فائدتها أكبر عندما تكون طبيعة المادة الجديدة المتعلمة تربطها علاقات ضعيفة؛ إذ تسهم استراتيجيات التذكر في جعل المعلومات المجردة والغريبة مألوفة للطلبة بشكل أكبر، وذلك من خلال تشجيعهم على تشكيل ارتباط ذي معنى بين المعارف والمفاهيم الجديدة المجردة، وبين المعارف المفاهيم المألوفة التي يعرفونها (Wang & Thomas, 1995).

الإدراك هو الوسيلة التي تعطي معنى للأشياء، والإدراك يعتمد على معلومات الطلبة ومهارات التفكير السابقة، وهي تقوم بجمع المعلومات من خلال المثيرات البيئية والعمل على تحليلها، وتنظيمها وإعطائها المعنى للوصول إلى تعلم خبرات جديدة (زياد، 2001).

أشار المتخصصون إلى أن معظم المعلومات التي يحصل الطلبة عليها يأتي عن طريق الإدراك البصري المهمين على أشكال الإدراك الأخرى، وترى نظرية معالجة المعلومات أن المعلومات تتم معالجتها في الدماغ من خلال سلسلة من المراحل تقوم كل منها بعمليات فريدة، كما أن كل مرحلة تسجل المعلومات المأخوذة من المرحلة السابقة لها، تعالجها ثم تحولها، أو تمررها إلى المرحلة التي تليها (عبد الحميد، 2005).

أما فيما يتعلق بالإدراك السمعي، فإن هذا المفهوم يعبر عن الذاكرة الحسية السمعية، أو الانطباعات السمعية السريعة التي تظل قائمة بعد زوال المثير السمعي. وتعرف هذه الذاكرة

أيضًا باسم ذاكرة الأصداء الصوتية؛ لأنها مسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البئية، وكما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية فإن الذاكرة السمعية تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الطلبة في العالم الخارجي (الزيات، 1998).

ترى الباحثة أن الطلبة عندما يتدربون على الرسم الإملائي، إنما يقومون بتنمية التفكير لديهم، فهم عند دمجهم خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة التي يتعلمونها يخرجون بخبرات جديدة معدلة يستخدمونها في المواقف التي يتعرضون لها في أثناء تعلمهم، وتساعدهم في إدراك المعنى مما يساعدهم على صحة الرسم الإملائي. وبذلك تعمل عمليات تعلم الرسم الإملائي على تنمية العمليات العقلية لدى الطلبة وتحسينها، وتعودهم على التفكير المنظم في جمع المعلومات، والتعامل مع ما يواجههم من أمور تتعلق بالعملية التعلمية، أو مشكلات يواجهونها في حياتهم العملية، وبخاصة أنهم يعيشون عصر الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات مما يجعلهم عرضة لمواجهة متطلبات العصر الحديث.

وعمليات التفكير بما تتضمن من عمليات عقلية كذلك تساعد الطلبة في تعلمهم، وإدراكهم لعمليات التعلم، لكن هذا الأمر يحتاج إلى تدرب وممارسة ليصلوا إلى درجة المهارة، فمن خلال مهارة التذكر وبخاصة فيما يتعلق بعمليات الذاكرة ومنها البصرية والسمعية اللتان تعملان على تدريب الطلبة على الرسم الإملائي من خلال التدريب العقلي البصري في أثناء القراءة، والتدريب العقلي السمعي من خلال الاستماع، ففي حالة الاستماع يسمع الطلبة أصواتًا فيقومون بتحليلها، ثم تركيبها لكي يتعرفوا مطابقة الصوت للحروف أو الألفاظ، وفي حالة التدريب البصري يقومون بتحليل الألفاظ والتثبت من معانيها، ورسمها ثم تخزينها في ذاكراتهم لكي يتم استدعائها عند الحاجة.

الفصل الثالث

الرسم الإملائي: نظامه وقضاياه

مقدمة

يتناول هذا الفصل للحديث عن نظام الرسم الإملائي وقضاياه، وتم فيه الحديث عن قواعد الرسم الإملائي، وأسباب الأخطاء الإملائية، والقواعد الإملائية في مرحلة التعليم الأساسي، وقضايا الرسم الإملائي في الدراسة الحالية، وآراء في القضايا المرتبطة بها، وعرض للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة.

اللغة العربية لها عدة نظم، لها النظام الصوتي الذي تتوزع فيه الأصوات دون تنافر بينها، ولها النظام الصرفي الذي يتضمن مجموعة من القوانين التي تفيد عند صياغة المصدر أو المشتقات، أو التصغير والنسب وغيرها، ولها النظام النحوي الذي يؤدي اتباعه إلى القراءة والكتابة الصحيحتين، وتلتقي هذه النظم فيما بينها للتوصل إلى معنى مفيد من الكلام سواء أكان مكتوبًا أم منطوقًا. والإملاء واحد من أبرز علوم اللغة العربية؛ لأنه الوسيلة الخطية التي يمثل بها ما ينطق من الألفاظ والجمل والعبارات (ياقوت، 2003).

وقواعد الكتابة هي الأحكام التي تحكم الكتابة، بحيث تكون كتابة صحيحة، تمكن القارئ من القراءة الصحيحة التي تؤدي إلى فهم مضمون المكتوب فهمًا صحيحًا، وتبدأ قواعد الكتابة بمعرفة رسم الحروف منفصلة ومتصلة، ونطقها وإدغامها، ومواضع الإدغام والوقف، وعلامات الضبط والترقيم، وأحكام الحروف بعامة، وما له أحكام خاصة من هذه الحروف كهمزة الوصل والقطع. ومعرفة قواعد الكتابة أساس الكتابة الصحيحة، ولا يمكن فصل قواعد

الكتابة عن القراءة، فالقراءة الصحيحة تمكّن من الكتابة الصحيحة، والقراءة غير الصحيحة تؤدي إلى أخطاء في الكتابة (يوسف، 2006: 23).

قواعد الرسم الإملائي

الإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة: أي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمات؛ وذلك لاستقامة المعنى المقصود، وقد تكون هذه الأصوات مساوية للرموز، فيكون لكل صوت رمزه، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوته، وهنا يقع الالتباس عند المملى عليه، فيقع في الخطأ، ويكتب الكلمة بشكل غير صحيح معروف (1991: 7).

وقد بيّن فضل الله (1997) أن انتشار أخطاء الرسم الإملائي يعدّ من الظواهر اللافتة للأنظار في أوساط المتعلمين جميعها، والخطأ الإملائي بما يسببه من قلب المعنى وغموض الفكرة، يسبب للقارئ متاعب كثيرة، وأضرارًا متعددة في حياته العلمية والعملية، كما أن التخلف في الرسم الإملائي يتبعه غالبًا تخلف في المواد الدراسية. والخطأ الإملائي يقع دائمًا في هجاء الكلمات ويظهر في زيادة أو نقص حرف من حروفها، والفصل والوصل بين الكلمات والحروف، وقلب الحركات القصار إلى حركات طوال.

وقد مرّ الرسم الإملائي العربي بمراحل من التطور، ويمكن تقسيم الأطوار التي مرت بها الكتابة العربية من حيث الأسس التي يقوم عليها رسم حروف الكلمة، والأصول التي تراعى في ذلك إلى ثلاث مراحل بيّنها الحمد (2004: 24- 27) وهي:

- مرحلة النشأة

تمتد هذه المرحلة منذ ظهور أول شكل كتابي عربي متميز عن الأصل الذي انحدرت عنه الكتابة العربية وهو الخط النبطي، حتى زمن البعثة النبوية المباركة. وفي هذه المرحلة

اتصفت الكتابة العربية بقلّة الكتابات المعروفة لدينا اليوم من ذلك الزمن، كما أن الكتابة العربية حملت خصائص الأصل الذي انحدرت عنه وهو الكتابة النبطية، من حيث ارتباط الحروف داخل الكلمة الواحدة، واشتراك عدد من الحروف بصورة واحدة، وعدم تخصيص رموز أو علامات للحركات، وإهمال كتابة حروف المدّ أحيانًا.

- مرحلة الاستخدام الواسع

وهي مرحلة امتدت من ظهور الإسلام حتى ظهور علماء العربية الذين عملوا في تقعيد أصول الإملاء العربي، في قواعد تعتمد أقيستهم الصرفية والنحوية التي استنبطوها من كلام العرب، وامتدت هذه المرحلة إلى منتصف القرن الثاني الهجري، أو بعده بقليل. وفي هذه المرحلة اتصفت الكتابة بدخولها مرحلة الاستخدام الواسع، والأغراض المتعددة؛ بسبب ما أدخله الإسلام في حياة العرب من تغيير حضاري شامل، كما أن كتابات الكتّاب في هذه المرحلة كانت تستجيب لعاملين: **أولهما** صور الكلمات الموروثة من الاستخدام السابق للكتابة العربية، التي حرص الكتّاب على المحافظة عليها مع ما فيها من مظاهر القصور عن تمثيل النطق، **وثانيهما** الاستجابة لمتطلبات نطق الكلمة، ومحاولة استيفاء شكلها الكتابي بما أتاحته إمكانيات الكتابة العربية آنذاك، وتؤكد الوثائق أن الكتابة العربية استكملت في هذه المرحلة ما كانت تعاني منه من نقائص تتمثل بخلوها من علامات الحركات، واشتراك عدد من الحروف بصورة واحدة.

- مرحلة التقعيد

امتدت هذه المرحلة من بدء التأليف في موضوع الرسم الإملائي في القرن الثاني الهجري، حين وضع العلماء الأصول العامة والقواعد الموحدة لطريقة رسم الكلمات في الكتابة العربية، وظلت القرون المتتابعة تستكمل تلك الأصول والقواعد حتى العصر الحاضر، وقد أخذ

الإملاء العربي فيه شكله العام، واستقرت قواعده الأساسية في القرون الأولى من بدء التأليف. وحدّد علماء العربية الأصول التي بنيت عليها قواعد الرسم الإملائي العربي، وحصروها في أمرين هما: تصوير اللفظ بحروف هجائه: أي نطقه، بأن يطابق المكتوب المنطوق، والأمر الثاني كتابة كل لفظ بالحروف التي ينطق بها على تقدير الابتداء به والوقف عليه.

وفيما يتعلق بمراحل تعلم قواعد الرسم الإملائي، بيّن الدالي (1995) أن الطلبة يمرون في أثناء تعلم قواعد الرسم الإملائي بثلاث مراحل هي:

(1) مرحلة المحاكاة

بعد أن يتلقى الطلبة تدريبات التهيئة، ودروس القراءة العربية يتعرفون بعض الكلمات والحروف، ويبدؤون تعلم الكتابة، فيرسمون بالمحاكاة والتفكير الكلمات، والحروف التي تدربوا عليها، وذلك عن طريق نسخها من النماذج المكتوبة باستخدام عمليات الإبصار، ثم تكوين الصور الذهنية، وإعادة استدعائها ورسمها.

(2) مرحلة الكتابة من الذاكرة القريبة

وفي هذه المرحلة يعتاد الطلبة كتابة الحروف والكلمات من الذهن، ولكن بعد أن يعرضها المعلم عليهم وقاية لهم من الخطأ، ويعد النسخ والكتابة من الذاكرة القريبة، من الإملاء الوقائي؛ لأن وقاية الطلبة من الخطأ خير لهم من كتابة مبكرة من الذاكرة ترسخ في ذاكراتهم الرسم الإملائي غير الصحيح.

(3) مرحلة الكتابة من الذاكرة البعيدة

وفي هذه الكتابة يبدأ الطلبة برسم الكلمات التي مرّت بهم في أذهانهم بدون أن يروها، وذلك بعد أن يمتلكوا آلية الكتابة، فيستعينون بالرموز الكتابية، ويرسمون أية كلمة يسمعونها، حتى ولو لم يروها من قبل.

ويتطلب تعلّم الرسم الإملائي مجموعة من العوامل العضوية، واللغوية، والعقلية المؤثرة، وهي:

- العامل العضوي: حيث تشترك في مهارة الرسم الإملائي عدة حواس أبرزها اليد، وهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابة الكلمة، ورسم حروفها صحيحة مرتبة، وتعهد اليد بالتدريب المتواصل أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية، وتدريب اليد يجعلها تعتاد طائفة من الحركات العضلية الخاصة، ويظهر أثرها في تقدّم الطلبة وسرعتهم في الكتابة. أما العين فهي ترى الكلمات، وتلاحظ حروفها مرتبة وفق نطقها، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها الصحيحة في الذهن، وعلى تذكرها عندما يراد كتابتها. أما الأذن فهي التي تسمع الكلمات، وتميّز مقاطع الأصوات وترتيبها، مما يساعد على تثبيت آثار الصورة المكتوبة المرئية، الأمر الذي يتطلب تدريب الطلبة على سماع الأصوات وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، والوسيلة العملية لذلك تدريب الطلبة على التهجي الشفوي للكلمات قبل كتابتها.
- العامل اللغوي: إن إتقان الكتابة يستدعي معرفة القراءة، ويفترض أن يكون الطلبة قد تمثلوا صور الكلمات وألفاظها، وأصبحوا قادرين على كتابتها، فالتهجي الصحيح يقوم عل ما حصله الطلبة من المفردات اللغوية، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات، والتمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسياق الكلام.
- العامل العقلي: للكتابة جانب عقلي يقوم على ربط صورة الكلمة بدلالتها المعنوية، فإذا سمع الطالب لفظ الكلمة أو رأى صورتها، تمثل له معناها في الذهن، وقام العقل بفرزها من مجموعة الكلمات التي يختزنها في الذاكرة أو فيما يسمى قاموس المفردات (الدالي، 1995؛ إبراهيم، 1995).

ويذكر يوسف (2006: 22) أن هناك قوانين تحكم قواعد الرسم الإملائي لعل أبرزها الآتية:

1. إن العرف والاصطلاح الذي اتفق عليه علماء العربية هو الأصل في رسم الكلمات العربية وضبطها منفردة ومجتمعة، وكذلك في مواضع الوقف والوصل، ونهايات الجمل والفقرات، وعلامات الضبط وعلامات الترقيم.

2. إن الاستعمال أقوى من القياس، فإذا تعارضت قوة القياس وكثرة الاستعمال، قدّم ما كثر استعماله، فالقياس أن تكتب (هذا، وهؤلاء) بألف بعد الحرف الأول وفق النطق، ووفق الرسم العثماني الذي يشير للمد بألف صغيرة مكتوبة فوق الخط الذي يربط الحرف الأول بما بعده (هاذا، وهاؤلاء)، لكن العرف والاستعمال جريا على ترك هذه الألف في الكتابة الاصطلاحية، وقد أخذ بهذا العرف وترك القياس.

3. إن الأصل في الرسم الإملائي كتابة ما يملى أو ما يقرأ، أو ما يسطره الكاتب من قريحته، أو تسجيل ما يسمع من الآخرين، وهذا الأصل في الكتابة لا يغير من طبيعة القراءة العربية وصحتها، والالتزام بقواعد القراءة الصحيحة.

4. لابدّ لصحة الكتابة من صحة القراءة، ولصحة القراءة من صحة الكتابة رسمًا وضبطًا وترقيمًا؛ لهذا فإن معرفة قوانين الكتابة أساس لقراءة صحيحة، وفهم صحيح للمعنى، ومعرفة قوانين القراءة ضرورية لكتابة صحيحة.

5. لا يجوز الإخلال بالقراءة الصحيحة من أجل تسهيل الكتابة على المبتدئين والطلبة؛ لأن هذا الأمر يضرّ بأهم أسس اللغة العربية وهو القراءة الصحيحة، كما يضرّ بالطلبة؛ لأنه يكسبهم خبرات ومهارات وقدرات خطأ يصعب تعديلها، فالمران لا بدّ أن يقوم على أسس صحيحة وقواعد سليمة.

6. الكتابة علم تقترن فيه النظرية بالتطبيق، والمعرفة بالممارسة، وقد أدرك القدماء ذلك، فأطلق ابن قتيبة على الكتابة: تقويم اليد، وأطلق على القراءة تقويم اللسان. وتقويم اليد يعني مساعدة هذه اليد على الكتابة الصحيحة القويمة، وإكسابها المهارة، فضلًا عن خبرة الكاتب ومعرفته، وتقويم اللسان، مساعدته على النطق الدقيق والقراءة الصحيحة، وإذا كان الأداء شرطًا للقراءة السليمة، فإن الأداء شرط للكتابة الصحيحة، ويكون بتمرين اليد، وتعويد الطالب على الكتابة، ومساعدته على اكتساب الخبرات والمهارات والقدرات اللازمة لهذا المجال المعرفي.

أسباب الأخطاء الإملائية

يقع الكثير من طلبة التعليم العام، وغيرهم من المتعلمين في أخطاء الرسم الإملائي، ولعل التعّرف إلى هذه الأخطاء، والوقوف عليها يسهم في التخفيف من حدّتها، أو التخلص منها، وقد تعددت العوامل والأسباب التي أدت إلى الوقوع في هذه الأخطاء، وقد أجمل كل من (خاطر وآخرون، 1989؛ بديوي وأحمد والسيد، 1994؛ عطا ولطف الله، 1997؛ النعيمي، 2004) أبرز الأسباب الآتية:

أ. عوامل تتعلق بالنظام التعليمي والإدارات المدرسية، وتتمثل في تحميل المعلمين أعباء متعددة مثل زيادة أنصبتهم من الحصص الدراسية، وارتفاع عدد الطلبة في الصف الواحد، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء.

ب. عوامل تتعلق بالمعلمين، وتتمثل في ضعف الإعداد اللغوي، وعدم اهتمام معلمي المواد الدراسة الأخرى بأخطاء الرسم الإملائي لدى الطلبة.

ج. عوامل ترتبط بخصائص اللغة المكتوبة، وتتمثل في الشكل وقواعد الرسم الإملائي، واختلاف صور الحرف باختلاف موقعه من الكلمة، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب وطريقة الهجاء.

د. عوامل ترجع إلى الطلبة، وتتمثل هذه في التردد والخوف، وضعف تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها، وضعف الثقة فيما يكتبونه، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية وعدم القدرة على التذكر، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، والخلل الذي ينتابهم في عدم القدرة على تحديد اتجاه الأشياء، وعدم الاستقرار الانفعالي.

ه. عوامل تتعلق بطريقة التدريس، وتتمثل في أن تدريس الرسم الإملائي يقوم على طريقة اختباريه تعتمد على اختبار الطلبة في كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن قاموسهم الكتابي، كما أن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية، وأن أخطاء الرسم الإملائي يقتصر على ما يقع في كراسات الطلبة، وكذلك عدم وجود كتاب محدد لتدريس قواعد الرسم الإملائي يلتزم به المعلمون والطلبة، إضافة إلى إهمال أسس التهجي الصحيح، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة، وعدم مشاركة الطلبة في تصويب الأخطاء، وعدم مراعاة النطق الصحيح للحروف في دروس الإملاء.

القواعد الإملائية في مرحلة التعليم الأساسي

لقد كثر انتشار أخطاء الرسم الإملائي في أوساط الطلبة والمتعلمين؛ مما دعا علماء العربية، ومجامع اللغة العربية، والمتخصصين التربويين، والباحثين إلى العمل للوقوف على هذه الأخطاء من جهة، وصياغة قواعد الرسم الإملائي من جهة أخرى. وقد بيّن (فضل الله،

1998؛ غزى، 2000؛ الراجحي، 2000؛ هديب، 2003؛ أبو مغلي، 2009؛ الخليل، 2009؛ أبوالمجد، 2010) عددًا من القضايا الإملائية وقواعد الرسم الإملائي الخاصة بها ولعلّ من أبرزها الآتية:

أولًا: كتابة المد

يقصد بالمد إطالة أو إشباع حركة الفتحة أو الضمة أو الكسرة، في حرف من الحروف الهجائية عدا الألف اللينة، فيتولد من مد الفتحة ألف، ويتولد من مد الضمة واو، ومن مد الكسرة ياء. وحروف المد ثلاثة هي: الألف، والواو، والياء، وهي لا تقع في أول الكلمة؛ لأنها امتداد لحركة الحرف قبلها، لكنها تقع متوسطة ومتطرفة، والممدود أنواع منها:

1. المد بالألف: مثل منازل، نهار، أشجار، جدران، قال.

وتكتب وفق قاعدة تم التعارف عليها تنص على أن تأتي الألف في حالة إشباع الفتحة، ويسمى مد بالألف.

2. المد بالواو: مثل مخلوقات، يعبدون، النور، يطول، السرور، وتكتب وفق قاعدة تم التعارف عليها تنص على أن في حالة إشباع الضمة، أو إطالتها تكتب بعدها واو، ويسمى هذا مد بالواو.

3. المد بالياء: مثل عيد، تقديم، صحيفة، أخير، مريض، وتكتب وفق قاعدة تم التعارف عليها تنص على أن في حالة إشباع الكسرة، أو إطالتها يأتي بعدها ياء، ويسمى هذا مد بالياء.

ثانيًا: رسم اللام القمرية واللام الشمسية

1. اللام القمرية: وهي لام (أل) التعريف الزائدة عن بنية الكلمة، سواء صح تجريدها أو لم يصح، وتسمى اللام القمرية تشبيهًا لها باللام في كلمة القمر بجامع الظهور فيهما، أي

إظهار سكونها في النطق، ويسمى الإظهار هنا الإظهار القمري. ومثالها: الإسلام، القمر، البدر، الكتاب، الياسمين، وترسم اللام في هذه الكلمات وفق قاعدة هي أن اللام عندما تظهر في النطق تسمى أل القمرية. وتأتي أل القمرية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية: ء، ب، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك، م، ه، و، ي.

2. اللام الشمسية: وهي لام (أل) التعريفية الزائدة عن بنية الكلمة، وتسمى اللام الشمسية تشبيهًا لها باللام في كلمة الشمس بجامع الإدغام فيهما، ويسمى الإدغام هنا إدغامًا شمسيًا. ومثالها: الطالب، الربيع، الصلاة، النبي، السماء، وترسم اللام في هذه الكلمات وفق قاعدة هي أن اللام عندما تختفي في نطق الكلمة المبدوءة بأل فهذا لا يعني إسقاطها عند الكتابة، فهي تكتب وتسمى اللام هنا اللام الشمسية، وتأتي مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية: ن، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل.

ثالثًا: رسم التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء

1. التاء المفتوحة: ويطلق عليها التاء المبسوطة، أو الطويلة، أو المجرورة، وهي التاء المتحركة أو الساكنة التي تأتي في أخر الكلمة، وتنطق تاء مطلقًا في الوصل والوقف، ولا تبدل هاء. ومثالها الكلمات: أصبحت، صارت، أدوات، بطاقات، تألمت.

2. التاء المربوطة: ويطلق عليها هاء التأنيث المنقوطة، وهي تاء التأنيث المتحركة التي تقلب هاء ساكنة حال الوقف دون أن يتغير معنى الكلمة. ومثالها: جميلة، قرية، معلمة، عطلة، السعادة.

3. الهاء: حرف مهموس، مخرجه أقصى الحلق، وتأتي الهاء ساكنة أو متحركة، في أول الكلمة ووسطها وآخرها، والحديث هنا عن الهاء المتطرفة الملحقة، وهي ليست من بنية

الكلمة، وهي هاء الضمير، أو هاء السكت: هاء الوقف وتلحق الاسم والفعل نحو" سلطانيه"، وكلاهما يلحق الاسم والفعل والحرف. ومثالها: آثاره، فيه، تجاربه، له، ذهابه.

والتاء نوعان: مفتوحة ومربوطة. وللتمييز بينهما نقف على آخر الكلمة بالسكون، فإذا نطقت تاء كتبت مفتوحة، وإذا نطقت هاء كانت مربوطة. والفرق بين التاء المربوطة وهاء الغيبة:

أ. في الكتابة: التاء المربوطة فوقها نقطتان، والهاء بدونهما.

ب. في النطق: التاء المربوطة تنطق تاء وتقبل التنوين، والهاء تنطق هاء ولا تقبل التنوين.

رابعًا: رسم الألف اللينة

والألف اللينة ألف ساكنة تقع في وسط الكلمة، أو في آخرها، ويكون ما قبلها مفتوحًا، ومثالها: قال، جواب، دعا، جرى، وترسم الألف اللينة في هذه الكلمات وفق قاعدة هي:

تكتب الألف اللينة في وسط الكلمة ألفًا طويلة دائمًا، وتكتب في آخر الكلمة ألفًا طويلة، أو مقصورة مثل: فتى، عصا، رمى، دنا.

وإذا وقعت الألف اللينة في آخر الفعل الماضي الثلاثي، فإنها تكتب ألفًا طويلة إن كان أصلها واوًا، مثل: عدا، وجثا، وشكا. أما إذا كان أصلها ياء، فتكتب على هيئة الياء، مثل: رمى، وبكى، وبرى، ويعرف أصل الألف بإسناد الفعل إلى التاء المتحركة، مثل: عدوتُ، وجثوتُ، وبكيتُ، وبريتُ. كما يعرف أصل الألف بالرجوع مضارع الفعل الثلاثي، أو مصدره، مثل: عدا يعدو، وجثا يجثو، وشكا يشكو، ورمى يرمي، وبكى يبكي، وبرى يبري. ومصدره مثل: عدا عدوًا، ورمى رميًا.

وإذا كانت الألف اللينة رابعة فصاعدًا، فإنها تكتب على هيئة الياء، مثل: انقضى، استوى، احتوى، تربّى، اصطفى. إلا إذا سبقت بياء، فإنها تكتب ألفًا طويلة، مثل: أعيا، يحيا، تزيا، استحيا.

أمّا إذا وردت الألف اللينة في فعل ثلاثي يحتوي على واو، فإنها تكتب على هيئة الياء في الغالب، مثل: كوى، روى، وعى، وشى، وقى. وكذلك تكتب الألف اللينة على هيئة الياء إذا جاءت في فعل ثلاثي مهموز، مثل: رأى، نأى، أتى، أبى.

وتكتب الألف اللينة في آخر الاسم الثلاثي ألفًا، إن كان أصلها واوًا، مثل: عصا، ذُرا. وتكتب على هيئة الياء إن كان أصلها ياء، مثل: فتى، قرى،، ويمكن معرفة أصل الألف في الأسماء إما بالتثنية: مثل عصا مثناها عصوان، وفتى مثناها فتيان،أو برد الجمع على المفرد: قرى مفردها قرية، وذرا مفردها ذروة، أو بجمع المؤنث السالم: حصى جمعها حصيات، أو بالصفة المؤنثة على وزن فعلاء: لمى لمياء، وعشا عشواء.

وتكتب الألف اللينة في آخر الاسم الذي يزيد على ثلاثة أحرف على هيئة الياء، مثل: سلمى، نجوى، مستشفى، منتدى. إلا إذا كان ما قبل الألف ياء فتكتب ألفًا طويلة، مثل: دنيا، ثريا، رؤيا، و أسماء الأعلام المنتهية بألف ما قبلها ياء، فإن ألفها تكتب على هيئة الياء، مثل: يحيى (لتمتاز من الفعل يحيا).

وتكتب في الأسماء الأعجمية مثل: عيسى، موسى، كسرى، بخارى. أما أسماء البلدان الأعجمية، فيكتب آخرها تاء مربوطة، مثل: هولندة، أوغندة، إلا إذا اشتهرت بالألف، مثل: طنطا، بريطانيا.

كما تكتب في بعض الأسماء المبنية على هيئة ياء، مثل: أنّى، الألى، متى، لدى. وفي بقية الأسماء والضمائر تكتب ألفًا طويلة، مثل: أنا، هنا، مهما، كيفما، حيثما، وتكتب في أسماء

التفضيل على هيئة ياء، مثل: أقوى، أعلى، أدنى، و في الحروف الآتية: على، إلى، بلى، حتّى.

أما بقية الحروف فتكتب ألفاً ا طويلة، مثل: لا، كلا، إلا، لولا.

خامسًا: رسم التنوين

التنوين هو الضمة الثانية في الاسم المرفوع، والفتحة الثانية في الاسم المنصوب، والكسرة الثانية في الاسم المجرور. وهو نطق النون الساكنة في نهاية الكلمة دون كتابتها.

1. تنوين الرفع: مثل مجلةٌ، ركنٌ، طريقٌ، صورٌ، صالحٌ.

فالكلمات المنونة المرفوعة يسمى تنوينها تنوين رفع، وعلامته ضمتان متجاورتان.

2. تنوين الجر: مثل كتابٍ، أحدٍ، فقيرٍ، غنيٍّ، درجةٍ، والتنوين عندما يأتي في الكلمات المجرورة يسمى تنوين جرّ، وعلامته الكسرتان المتجاورتان.

3. تنوين النصب: مثل كتابًا، قلمًا، فقيرًا، طريقًا، صورًا، عندما يأتي في الكلمات المنصوبة يسمى تنوين نصب، وعلامته فتحتان متجاورتان، ويزاد على الكلمة المنونة تنوين نصب ألف زائدة تسمى ألف تنوين النصب.

4. تنوين المنتهي بهمزة تنوين نصب: مثل عناءً، إناءً، مساءً، بناءً، بدءًا، جزءًا، عبئًا، شيئًا.

وقاعدته تنص على أن تحذف ألف تنوين النصب في الكلمات المختومة بهمزة قبلها ألف، ولا تحذف في المختوم بهمزة ليس قبلها ألف.

5. تنوين المختوم بالتاء المربوطة تنوين نصب: مثل شهرةً، جميلةً، رحلةً، معلمةً.

وقاعدته تنص على أنه عند تنوين المختوم بالتاء المربوطة تنوين نصب لا ترسم ألف زائدة، ويكتفى بوضع الفتحتين على التاء المربوطة.

6. تنوين المختوم بهمزة متطرفة على الألف تنوين نصب: مثل مبدأً، ملجأً، مرفأً.

وقاعدته تنص على أنه عند تنوين المختوم بهمزة متطرفة على الألف تنوين نصب لا ترسم ألف زائدة، وتوضع الفتحتان على الهمزة المتطرفة على الألف.

سادسًا: في الحذف والزيادة

1. كتابة (ابن) بين علمين وبدونهما: مثل عمر بن الخطاب، فاطمة بنت محمد، قرأت عن ابن الخطاب، ابنة محمد فاطمة.

والقاعدة تنص على أن كلمة ابن ومثلها ابنة تحذف منها الألف عندما تكتب بين علمين على سطر واحد، وعندما تكتب هي والعلم على سطر والعلم الثاني على السطر التالي، وتبقى الألف فيها عندما لا تكتب بين علمين، وإذا كتبت هي والعلم الثاني على سطر وسبقهما العلم الأول.

2. حذف ألف (أل) عند دخول اللام المكسورة عليها: مثل للفاكهة، للأشجار، للورد، للملعب، للمحيط. فالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (أل) عندما تدخل عليها لام الجر تحذف منها ألف (أل) وتكتب بلامين متتاليتين.

3. حذف (أل) من الكلمات المبدوءة باللام عند دخول اللام المكسورة عليها: مثل لليل، للمس، للذين، لليمون، لليث.

فالكلمات المبدوءة بلام عندما تدخل عليها أل مثل الليل، وعند دخول لام الجر عليها تحذف (أل) كلها وتصبح لليل.

4. حذف ألف ذا الإشارية عند اقترانها باللام: مثل ذلك، ولا يجوز أن تكتب ذالك.

5. حذف ألف لكن رغم نطقها، تكتب لكن، ولا يجوز أن تكتب لاكن.

6. حذف الألف من أسماء الإشارة رغم نطقها: مثل هذا، هذه، هذان، هؤلاء، أولئك. بينما لا تحذف الألف في هاتان للمثنى المؤنث.

7. حذف الألف من ما الاستفهامية عند اتصالها بحروف الجرّ: حتى، من، على، في، اللام، الباء، نحو: ممّ، حتّام، علام، إلام، بم، فيم.

8. حذف اللام من بعض الأسماء الموصولة: مثل الذي، التي، الذين. وتبقى اللام الثانية في: اللذان، اللتان، اللائي.

9. زيادة الألف بعد واو الجماعة: مثل ذهبوا، تسابقوا، شاهدوا، اكتبوا. ولكنها لا تكتب بعد واو الجمع مثل: معلمو المدرسة، أو المضارع المنتهي بواو مثل: يدعو، يدنو، يرجو.

10. زيادة الواو في بعض الكلمات مثل: أولئك، أولو، عمرو. إذ ترسم الواو في كل منها ولا تنطق.

قضايا الرسم الإملائي

تناولت الدراسة الحالية عدداً من القضايا الإملائية التي يشيع فيها الخطأ في الرسم الإملائي وهي:

أولًا: قضية الهمزة المتوسطة

الهمزة المتوسطة هي الهمزة التي تقع بعد الحرف الأول وقبل الحرف الأخير من الكلمة (شمس الدين، 2001) ويرتبط وقوع الهمزة في وسط الكلمة بعدة أمور يجب أبرزها: ضبط حركة الحرف الذي قبل الهمزة، وضبط حركة الحرف الذي بعد الهمزة، وضبط حركة الهمزة ذاتها، وتحديد نوع الحرف الذي قبل الهمزة و وتحديد نوع الحرف الذي بعدها. وعند البحث فيما يتعلق بالهمزة المتوسطة، يراعى:

قوة الحركات وهي مرتبة على الشكل الآتي: الكسرة أقوى الحركات، تليها الضمة، فالفتح، وأخيرًا السكون، ومقارنة حركة الهمزة بحركة ما قبلها، وكتابة الهمزة على حرف يناسب الحركة الأقوى، حيث يناسب الكسرة الياء أو النبرة، ويناسب الضمة حرف الواو، ويناسب الفتحة حرف الألف (الخليل، 2009).

قواعد رسم الهمزة المتوسطة

ترسم الهمزة المتوسطة على ياء غير منقوطة (نبرة)، أو على واو، أو على ألف، أو تأتي منفردة على السطر، وفق القواعد الآتية:

1. ترسم الهمزة المتوسطة على نبرة إذا كنت الهمزة مكسورة، مثل: طائِرة، أسئِلة، يئِن، مطمئِن، عزائِم.

وإذا كان ما قبل الهمزة مكسورًا، مثل: بِئس، ذِئب، رِئة، أُنشِئت، طارِئة، وإذا كان ما قبل الهمزة ياء ساكنة أو ممدودة، مثل: هيْئة، مضيئة، هنيئًا، يجيئون، هنيئة، وإذا كانت الهمزة مضمومة وبعدها واو ممدودة، مثل: مسئُول، شئُون، مشئُوم، وأجاز البعض كتابتها على واو: مسؤول، شؤون (أبو مغلي، 2009).

2. ترسم على الواو في الحالات: إذا كانت الهمزة ساكنة وكان ما قبلها مضمومًا، مثل: مُؤْلم، بُؤْس، مُؤْمن، لُؤْم، بُؤْرة، وإذا كانت الهمزة مفتوحة وكان ما قبلها مضمومًا، مثل: يُؤَخر، سُؤَال، مُؤَامرة، فُؤَاد، مُؤَقّت، وإذا كانت الهمزة مضمومة وليس بعدها واو المد، وكان ما قبلها مضمومًا، مثل: فُؤُوس، رُؤُوس، شُؤُون، وإذا كان ما قبل الهمزة حرفًا صحيحًا ساكنًا، أو ألفًا ساكنة، مثل: أرْؤُوس، تشاؤُم، تثاؤُب، غذاؤُه، وإذا كانت الهمزة مضمومة وما بعدها واو المد وما قبلها ساكنًا، مثل: مسْؤُول، مشْؤُوم، تفاؤُل، تضاؤُل، وإذا كانت

الهمزة مضمومة وما قبلها مفتوحًا، مثل: يَؤُم، يقرَؤُه، لَؤُم، رَؤُوف، أُؤُهذّب (أبو زلال، 2011).

3. ترسم منفردة على السطر في عدد من الحالات حيث ترسم منفردة إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد ألف ساكنة، مثل: قراءَة، تضاءَل، يتساءَل، كفاءَة، قراءَات، وإذا كانت الهمزة مفتوحة بعد واو ساكنة، مثل: يسوءَه، نبوءَة، السموءَل، مقروءَة، نشوءَه، وإذا كانت الهمزة مضمومة بعد واو ساكنة، مثل: موءُودة، أوإذا كانت الهمزة مضمومة بعد واو مشدّدة، مثل: متبوّءُهم (الشيخ، 2003).

ثانيًا: قضية قواعد اتصال إذ بالظروف

الوصل في الإملاء هو الجمع بين كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة (الخوص، 1989). وقد بيّنت وزارة التربية والتعليم (1999: 99) قواعد اتصال إذ بالظروف كما يأتي:

كلمة (إذ) تتصل بالظروف: وقت، حين، عند، يوم، وتشكل مع كل ظرف كلمة واحدة جديدة، وهمزة (إذ) ترسم في الكلمة الجديدة على نبرة تبعًا لحركة الكسر فيها، مثل: حينئذٍ، يومئذٍ، وقتئذٍ، ليلتئذٍ، وهذه الهمزة تتصل بالحرف الذي يسبقها، أو تنفصل عنه، وفق نوع الحرف وصلاحيته للاتصال أو الانفصال، مثل: ساعتئذٍ، عندئذٍ.

وأوضح غزى (2000: 238) أن بعض الظروف تركب مع إذ المنونة نحو: وقتئذٍ، يومئذٍ، ليلتئذٍ، صبيحتئذٍ، أيامئذٍ، حينئذٍ. قال تعالى: "**فلولا إذا بلغت الحلقوم* وأنتم حينئذٍ تنظرون**" (الواقعة: 83-84). فإذا لم تنون (إذ) فإنها تكتب مفردة، نحو: فرح المجاهدون ساعة إذ جاءهم نصر الله.

وبيّن هديب (2003: 242) أن إذ توصل مع الحروف إذا كان ما بعدها خبرا لما قبلها، نحو قوله تعالى: " **وأنتم حينئذٍ تنظرون**" (الواقعة: 84)، فتنظرون جملة فعلية وقعت بعد

حينئذٍ وهي خبر لأنتم قبلها، أو في معنى الخبر، نحو قوله تعالى: "**ويحمل عرش ربك فوقهم يومئذٍ ثمانية**" (الحاقة: 17).

وتتصل إذ مع الظروف سواء تقدمت، نحو قوله تعالى: "**فيومئذٍ وقعت الواقعة**" (الواقعة:15)، أو تأخرت، نحو: دخل المعلم الصف فوقف الطلاب حينئذٍ.

وقد تأتي مجردة من الظرف، نحو قوله تعالى: "**نحن أعلم بما يستمعون به إذ يستمعون إليك وإذ هم نجوى إذ يقول الظالمون إن تتبعون إلّا رجلًا مسحورًا** " (الإسراء: 47).

ثالثًا: قضية قواعد ألف الاثنين وألف التثنية

إذا اتصلت ألف ضمير الاثنين بأفعال مهموزة نحو: قرأ، ويقرأ، ثبتت في الرسم، ويجتمع حينئذٍ ألفان، نحو: قرأا، ولم يقرأا، وهما يقرأان. وإذا ثنيت بالرفع أسماء نحو نبأ، وملجأ، وخطأ، لم ترسم ألف علامة التثنية، ووضعت مدّة على الألف (آ) مكان علامة الهمزة (أ)، نحو: هذان نبآن وملجآن، ووقع منهما خطآن. ولم يكتب بألف ثانية كراهة لاجتماعهما مع أمن اللبس (الحمد، 2004: 165).

رابعًا: قضية قواعد (ألا) و(أنْ لا)

أشار فضل الله (1995: 81) على أن لا النافية توصل بأن المصدرية الناصبة للفعل المضارع، وتحذف النون، نحو: من الأفضل ألّا تسافر اليوم، وتوصل لا بأن المصدرية المسبوقة باللام وتكتب جميعا متصلة مثل: لئلا، توصل لا بأن المخففة من الثقيلة وفي هذه الحالة تثبت النون، نحو: عرفت أنْ لا يأس مع الحياة.

ويرى الحمد (2004: 175) أن (لا) تكتب مفصولة عما قبلها إلا إذا تقدمتها (أنْ) فإنها تكتب حينئذٍ موصولة بها بعد حذف نونها بسبب الإدغام، ويستثنى من ذلك حالة واحدة تفصل فيها لا عن (أنْ) المفتوحة الهمزة. فإذا وقعت (لا) بعد (أن) المفتوحة الهمزة، كتبت

موصولة هكذا: (ألّا) إذا كانت (أنْ) عاملة ونصبت الفعل المضارع، نحو: أحببت ألّا تقول ذلك، وتكتب مفصولة هكذا: (أنْ لا) إذا لم تكن (أنْ) عاملة في الفعل، نحو: علمت أن لا تقولُ ذلك؛ لأنها مخففة من الثقيلة، والمعنى: علمت أنّك لا تقول ذلك. وإذا دخلت اللام على (أنْ) الناصبة ووقعت بعدها(لا) كتبت موصولة، وكتبت الهمزة ياء هكذا: (لئلّا)، معاملةً لها معاملة الهمزة المتوسطة.

وبيّن غزى (2000: 263) أن (لا) توصل بـ (أنْ) المصدرية نحو: يثلج صدري ألا تتخلف عن حفل التكريم، وتفصل عن (أنْ) المخففة، نحو: أشهد أن لا إله إلا الله.

خامسًا: قضية قواعد لام الأمر والفاء المتصلة بها

بيّنت وزارة التربية والتعليم (1999: 114) أن حرف الفاء يكتب متصلًا بلام الأمر الداخلة على الفعل المضارع، نحو: فلْتقفْ عند حدود نفسك، يا علي، فلْيحترمْ الصغير الكبير، فلْيرحمْ الكبير الصغير. وأشار (الديباجي، 2002؛ عطية، 2007) إلى أن لام الأمر يطلب بها إيجاد فعل، نحو: لِتكتبا القصيدة، وأن لام الأمر مكسورة، إلّا إذا وقعت بعد الواو والفاء أسكنت، نحو: قولك لزميلك: فلْتكتبْ، وأن لام الأمر تدخل على فعل الغائب معلومًا ومجهولًا، وعلى المخاطب والمتكلم المجهولين.

آراء في قضايا الرسم الإملائي المرتبطة بالدراسة الحالية

- الهمزة المتوسطة

أشار الحمد (2004) أن رسم الهمزة في وسط الكلمة يعتمد على تخفيفها، فتوضع علامة الهمزة(ء) فوق الواو أو الياء أو الألف، أو بدونها على حسب ما تؤول إليه الهمزة في التخفيف. وهذا رأي ابن السراج، وابن درستويه، وابن بابشاذ.

- رسم الهمزة المتوسطة الساكنة

إذا سكنت الهمزة وتحرك ما قبلها كتبت على حرف من جنس حركة ما قبلها؛ لأنك لو خففت هذه الهمزة جعلتها على حركة ما قبلها، فإذا انفتح ما قبلها كتبت ألفًا، مثل: رَأْس، وفَأْس، وبَأْس، وإن انضم ما قبلها، كتبت واوًا، مثل: مُؤْمن، ويُؤْفك، ولُؤْم، وإن انكسر ما قبلها، كتبت ياء، مثل: بِئْر، ورِئْم، وبِئْس، ولا خلاف في ذلك. وهذا رأي ابن قتيبة، والزجاجي، وابن درستويه.

- رسم الهمزة المتحركة وقبلها حرف ساكن

تتحدث كتب الإملاء العربي القديمة عن طريقتين في كيفية رسم الهمزة المتحركة وقبلها ساكن، فالزجاجي يرى أنه إذا تحركت الهمزة وسكن ما قبلها كتبت على حركتها، إذا كانت مفتوحة كتبت ألفًا، وإن كانت مضمومة، كتبت واوًا، وإن كانت مكسورة، كتبت ياء، وذلك نحو: يَسْأَل، ويَلْؤُم، ويَزْئِر، وفي هذه الهمزة اختلاف، فالعلماء الأوائل يرجحون حذف صورتها من الخط والاكتفاء بوضع علامة الهمزة (ء) على السطر، وهذا رأي ابن بابشاذ.

أما ابن السراج والقلقشندي، فيريان أنه إذا كان الحرف الساكن الذي يسبق الهمزة حرفًا من حروف العلة، فإن كان ألفًا، فإن الهمزة لا تثبت لها صورة إذا كانت حركة الهمزة فتحة، أي توضع علامة الهمزة (ء) مفردة على السطر، مثل: سَاءَل، وتفاءَل، وقراءَة؛ وإن كانت حركة الهمزة ضمة رسمت على الواو، مثل: التساؤُل، والتفاؤُل، وأولياؤُهم، وإن كانت حركة الهمزة كسرة، رسمت على الياء، مثل: قائل، وصائم، ومن أوليائهم.

- رسم الهمزة المتحركة وقبلها متحرك

يتحدد رسم الهمزة المتحركة وقبلها حرف متحرك بالنظر إلى حركتها، وحركة ما قبلها، فإذا تحركت الهمزة وتحرك ما قبلها جرت على أوجه تسعة، تكون في ثلاثة منها

مفتوحة، وثلاثة مضمومة، وثلاثة مكسورة على رأي الزجاجي، فهو يرى أنه إذا كانت الهمزة مفتوحة، فإنها ترسم على حرف من جنس حركة ما قبلها، فإن كانت فتحة رسمت الهمزة على الألف، نحو: سَأَل، وزَأَر، وتَأَمّل، وإن كانت ضمة رسمت الهمزة على الواو، نحو: مُؤَذِن، ومُؤَن، ويُؤَاخذ، وإن كانت كسرة، رسمت الهمزة على الياء، نحو: فِئَة، ورِئَة، ووِئَام.

وإذا كانت الهمزة، فإنها ترسم على حرف من جنس حركتها، إلا إذا كانت حركة ما قبلها كسرة، ففيها اختلاف بين علماء الإملاء الأوائل، فسيبويه يرى كتابتها على حركتها، والأخفش يرى كتابتها على حركة ما قبلها، فعلى رأي سيبويه ترسم: مُقْرِؤُون، ومُستهزِؤُون، ومِؤُون بواوين، وعلى رأي الأخفش، ترسم: مِئُون، ومُقْرِئُون، ومُستهزِئُون، وهذا هو المذهب الذي اشتهر في الاستعمال.

ويرى ابن السراج والزجاجي إذا كانت الهمزة مكسورة، فإنها ترسم على حركتها، ومثال ما كان قبل الهمزة مفتوحًا: سَئِم، ويَئِنُّ، ويَلْتَئِم، ومطْمَئِن، ومثال ما كان قبل الهمزة مكسورًا: مِئِين، ومتَّكِئِين، ومخْطِئِين، ومثال ما كان قبل الهمزة مضمومًا: سُئِل، ورُئِي، ويقْرِئُك، وكان الأخفش يرى في الهمزة المكسورة وقبلها ضمة أن ترسم على الواو، لكن رأي الجمهور هو الذي استقرّ في الاستعمال، وذلك برسم الهمزة على حركتها كما هي في: سُئِل.

- قواعد اتصال إذ بالظروف

يقول الهرمي (2005: 1123) عندما تتصل إذ بالظروف، فإنها تنوّن ويسمى التنوين تنوين عوض، وإنما سمي بذلك لأنه عوض عن جملة محذوفة؛ لأنك لا تقول: يومئذٍ إلا إذا قد تقدم كلام يدل عليه هذا التنوين، والدليل عليه قوله تعالى: " **إذا زلزلت الأرض زلزالها* وأخرجت الأرض أثقالها* وقال الإنسان ما لها* يومئذٍ تحدث أخبارها** " (الزلزلة: 1-2). فدخل هذا التنوين في (يومئذٍ) عوضًا عن الجمل الثلاث التي تقدمت، وهي: إذا زلزلت الأرض

زلزالها، وأخرجت الأرض أثقالها، وقال الإنسان ما لها، ثم قال يومئذٍ، وهذا معناه يوم إذ تزلزل زلزالها، وتخرج أثقالها، ويقول الإنسان ما لها، فحذف ذلك كله وعوض عنه التنوين، ولو لم يأت بالتنوين لكان يجب أن يأتي بالجمل الثلاث؛ لذلك قالوا: إنه تنوين عوض.

وبين الأنصاري (2009: 74) أن من أحوال إذ الظرفية أن تكون ظرفًا للزمن الماضي وهو أغلب أحوالها، ويجب إضافتها إلى الجمل، وقد يحذف المضاف إليه وهو الجملة أو الجمل يعوض عنه بالتنوين، وهذا التنوين يسمى تنوين العوض، مثل قوله تعالى: "**فلولا إذا بلغت الحلقوم* وأنتم حينئذٍ تنظرون**"، والمعنى وأنتم إذ حين بلغت الحلقوم.

وأشار الدايل (1990: 211) أن العلماء اختلفوا في دلالة (إذ)، فجمهور النحاة يذهبون إلى أنها ظرف للزمان الماضي لا تتعداه، وقال ابن مالك إنها يمكن أن تقع للزمان المستقبل. ويذكر النحاة أنه لا بد أن تضاف (إذ) إلى جملة اسمية أو فعلية، فمثال إضافتها إلى الجملة الاسمية قوله تعالى: "**واذكروا إذ أنتم قليل**" (الأنفال: 26). ومثال إضافتها إلى جملة فعلية قوله تعالى: "**واذكر في الكتاب مريم إذ انتبذت من أهلها مكانًا شرقيًا**" (مريم: 16). ويذكر ابن مالك أنه قد تحذف جملة المضاف إليه للعلم بها ويعوض عنها التنوين أسفل ذالها لالتقاء الساكنين، قال تعالى: "**وأنتم حينئذٍ تنظرون**" (الواقعة: 84)، ويذكر ابن مالك أنها في الآية السابقة مبنية؛ لأن الظرف المضاف إليها مبني، وأنها كسرت لالتقاء الساكنين خلافًا للأخفش؛ إذ ينسب إليه أنه يرى أن ذالها إعراب. ويذكر ابن عقيل أنها قد تبنى على الفتح بتنوين للتخفيف نحو: يومَئِذًا.

- قواعد ألف الاثنين وألف التثنية

أوضح هديب (2003: 132) أنه يتصل بالهمزة حروف وضمائر تجعلها متوسطة، وتعامل رسمًا وقراءة على أساس أنها متوسطة، ويزول توسطها بزوال الحرف المتصل بها أو

الضمير، ومنها: ألف التثنية مثل ملجأ: ملجأان، ومنشأ: منشأان، وهناك من يدغم الهمزة في الألف ويحولها إلى همزة مد: ملجآن، ومنشآن. أما ألف الاثنين فتتصل بالأفعال الماضية والمضارعة والأمر:

أ. الأفعال الماضية: قرأ: قرأا، وهدأ: هدأا، وأومأ: أومأا.

ب. الأفعال المضارعة: يبدأ: يبدأان، وينشأ: ينشأان، ويملأ: يملأان.

ج. أفعال الأمر: ابدأ: ابدأا، واقرأ: اقرأا، اهدأ: اهدأا.

فتبقى الهمزة على ألف ولا يطرأ عليها تغيير، وهناك من يدغم الألف بالهمزة ويحولها إلى همزة مد، هكذا: قرآ، ويبدآن، وخاصة في المضارع، والأولى أن لا يدغما؛ لأن الألف ضمير وهي في موقع رفع فاعل، فلا يجوز إدغام الضمير في غيره.

- قواعد (ألا) و(أنْ لا)

أشار العكبري (2001 : 491) في أنْ و إنْ بقوله إذا لقيتها لا كتبتها بغير نون إذا كانت عاملة في الفعل الذي بعدها، كقولك: أريد ألّا تذهب، وفي الشرط: إلّا تذهبْ أذهبْ، وإن لم تكن عاملة وإن لم تكن عاملة كتبته بالنون كقوله تعالى: " **لئلّا يعلم أهل الكتاب أنْ لا يقدرون**" (الحديد: 29)؛ لأن التقدير أنهم لا يقدرون، لأن بينهما فاصلًا مقدرًا، ومثله: علمت أنْ لا خير فيه، وأما لئلا فتكتب بغير نون إذا لم يكن هناك اسم مقدر، وبالنون إذا كان.

وأورد الراجحي (2000: 133) أن العلماء قد اختلفوا في وصل لا بأن الناصبة، فقد ذهب أبو حيان الأندلسي وآخرون إلى وجوب الفصل، فتقول: يجب أنْ لا تهمل، وذهب كثير من النحويين إلى الموصول ومنه قوله تعالى: " **لئلا يعلم أهل الكتاب**" (الحديد: 29)، وأصله لـــ أن لا يعلم. قال النحاس: "وكتبوا ألا متصلًا، وقد كتب في المصاحف متصلًا في مواضع ومنفصلًا في أخرى. واختلف النحويون في علة الحذف وهو الذي يستعمله الكتاب، ورأيت علي

بن سليمان (الأخفش الصغير) لا يجيز إلا الانفصال لأن (أن) دخلت عليها (لا)، ومن النحويين من يقول: إن أدغمتها بغنة أثبتت النون وإن لم تأت بالغنة حذفتها ومنهم من يقول إن رفعت ما بعدها كتبتها منفصلة لا غير. والرأي الأخير هو الأقيس فقد قالوا إن (أن) المفسرة أو المخففة من الثقيلة لا توصل مع (لا)، مثل قولنا: أشهد أن لا إله إلا الله.

- قواعد لام الأمر والفاء المتصلة بها

وأوضح الإنباري (1993: 164) أن لام الأمر تعمل في المضارع الجزم، لاشتراك الأمر باللام، وبغير اللام في المعنى. فيجب أن تعمل لام الجزم ليكون الأمر باللاممثل الأمر بغير اللام في اللفظ، وإن كان أحدهما كان جزمًا والآخر وقفًا، مثل: فلْتقلْ الحقّ، قلْ الحقّ على الترتيب.

أورد الحموز (2002: 399) أن لام الأمر يطلب بها حصول فعل أو أكثر ما تدخل على الغائب، وتكون له بمنزلة فعل الأمر، نحو لينفق الغني على الفقير، ويقل دخولها على المتكلم مع غيره، نحو: فلتستمعْ إلى الخطيب، ودخولها على المتكلم وحده، نحو: فلأُوضح للناس المسألة، اما المخاطب فيندر دخولها عليه؛ لأن صيغة الأمر موضوعة له خاصة فتغني عن المضارع مع لام الأمر. وحركة هذه اللام الكسر إلا إذا وقعت بعد الواو والفاء، والأحسن تسكينها، نحو: فلْيستجيب الطلبة لمعلمهم.

وأكد البياتي (2005: 184) أن لام الأمر حرف يدخل على الفعل المضارع ليجعله دالًا على الطلب، ولام الأمر تجزم الفعل المضارع، وترد مكسورة إذا لم يسبقها حرفا الفاء أو الواو، نحو قوله تعالى: " **لِينفق ذو سعة من سعته** " (الطلاق: 65)، وتكون ساكنة إذا سبقها حرف الفاء أو حرف الواو، نحو قوله تعالى: "**فلينظر أيها أزكى طعامًا فليأتكم برزق منه**" (الكهف: 18)، وقوله تعالى: "**ولتأت طائفة أخرى لم يصلوا معك**" (النساء: 4).

وترى الباحثة أن قواعد الرسم الإملائي في اللغة العربية كثيرة، ولا تخلو من الشواذ، وكذلك من الخلافات في كتابة كثير من الألفاظ والكلمات، فعلماء اللغة اختلفوا في قضايا كتابة كلمات وألفاظ، وقد استشهد كل واحد منهم بشاهد دليلًا على صدق رأيه وقوته، فمنهم من استشهد بالقرآن الكريم، ومنهم من استشهد بشعر العرب، وأقوالهم، كما اتفق بعضهم على كثير من قضايا الرسم الإملائي؛ فوقع المعلمون والطلبة في مشكلة التوفيق بين الآراء، وما الآراء الصحيحة التي يجب اتباعها. ومن هنا كانت – وما زالت– الحاجة إلى تيسير الإملاء العربي، وتبسيطه للنشء، وقد قامت محاولات تيسير كثيرة كان لها كبير الأثر في تحسين كتابات الطلبة، وطرائق تدريس الإملاء، وكذلك المناهج التي تقوم على تعليم الرسم الإملائي.

كما ترى الباحثة أهمية الطريقة التكاملية اتجاهًا من اتجاهات تدريس اللغة، واستراتيجية ناجحة في تدريس مهارات اللغة وفروعها، وبخاصة التكامل اللغوي بين مهارتي القراءة والكتابة المرتبطتان بالكلمة المطبوعة، ولكي تكون كتابات الطلبة صحيحة عليهم أن يرسموا جملهم وألفاظهم رسمًا صحيحًا؛ ليتم التواصل بشكل صحيح، والطلبة يترجمون كل ما يتعلمونه من مهارات اللغة وفروعها من خلال كتاباتهم؛ لذلك وجب الاهتمام بمهرة الرسم الإملائي مهارة أساسية من مهارات الكتابة.

والكتابة الوظيفية من الاستراتيجيات البارزة في تعليم الرسم الإملائي؛ وعلى المعلمين استخدام مثل هذه الاستراتيجيات في تدريس الإملاء؛ لأنها ترتبط بواقع حياة الطلبة، وتعبر عن حاجاتهم وأفكارهم، كما أنها تشدّ انتباههم وتحفزهم على متابعة التعلم، واكتساب الخبرات الجديدة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وستقوم بعرضها مرتبة زمنياً مبتدئة بالأقدم وصولاً إلى الأحدث، وسيكون ذلك من خلال محورين: يتضمن المحور الأول الدراسات المتعلقة بالرسم الإملائي، ويتضمن المحور الثاني الدراسات المتعلقة بالطريقة التكاملية.

أولًا: الدراسات المتعلقة بالرسم الإملائي

دراسة سالي (Sally, 1976) في سيريلانكا وقد هدفت معرفة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، ووضع خطة لتحسين كتاباتهم. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً كانت أعمارهم تقع بين (16-18) سنة، ممن لم تقل مدة دراستهم الإنجليزية عن أربع سنوات، كانت أداة البحث قطعة إملائية، وبعد تطبيق الأداة توصلت الباحثة إلى نتيجة، وهي: أن جميع أفراد العينة وقعوا بأخطاء إملائية متفاوتة العدد في أثناء كتابة القطعة. وفيما يتعلق بالخطة العلاجية لتحسين إملاء الطلبة، فقد جعلت الباحثة التدريب على مراحل: مرحلة تجعل الطلبة فيها ينسخون جزءاً من المنهج المقرر، ومرحلة يتدرب الطلبة على كتابة الكلمات المتشابهة، ومرحلة يتدرب الطلبة فيها على إملاء الحرف الناقص، ومرحلة يتدرب فيها الطلبة على كتابة كلمات من الذاكرة، ثم تدريبهم على كتابة جمل متدرجة من حيث طولها، وأخيراً يتدربون على كتابة قطعة كاملة مناسبة لمستواهم. وبعد إكمال الخطة قامت الباحثة بإملاء القطعة نفسها على الطلبة بعد قراءتها مرتين فوجدت أن 25% من الطلبة لم يقعوا في أي خطأ، والبقية كانت أخطاؤهم أقل.

ودراسة الروسان (1988) التي عنوانها "أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية"،

وكان هدفها حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الإعدادي، وبيان أثر برنامج تعليمي علاجي في هذه الأخطاء، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، طبّق عليهم الباحث اختبارًا لتحديد أخطائهم الإملائية، أشارت نتائج الاختبار إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في مهارات الإملاء، وأن أكثر الأخطاء الإملائية كانت في كتابة الهمزة، وبناء على ذلك صمم الباحث برنامجاً علاجياً للتدريب على الهمزة، تم تنفيذه وفق استراتيجيات التعلم الذاتي، وطبقه على عينة تجريبية بلغ عددها (140) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي.

ودراسة القيسي (1988) وعنوانها "الأخطاء الشائعة لدى طلبة المرحلة الإعدادية على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي"، هدفت الدراسة تحديد الأخطاء الأكثر شيوعاً في التعبير الكتابي لدى طلبة الصفوف الإعدادية الثلاثة، وتحديد هذه الأخطاء وتصنيفها إلى استراتيجيات: النظام الكتابي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، ونظام الفصحى والعامية، ونظام استخدام علامات الترقيم.

تألفت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من الصفوف الإعدادية الثلاثة في مدارس مدينة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 1988/1987، وقام الباحث بتكليفهم كتابة موضوع تعبير يختارونه من موضوعات مقترحة، ثم قام بتصحيح الموضوعات، وتحديد الأخطاء الإملائية، وتصنيفها وفق الاستراتيجيات التي ذكرت سابقاً. أظهرت النتائج أن أخطاء الذكور والإناث كانت متشابهة في الأنظمة المختلفة، ولكنها تختلف من حيث عددها، كما أظهرت وجود أخطاء شائعة ناتجة عن استخدام الطلبة النظام الإملائي، والنظام الصرفي، وأخطاء أقل شيوعاً تمثلت في استخدام النظام النحوي، ونظام الفصيحة والعامية، وفي استخدام

علامات الترقيم. وكان من أهم توصيات الدراسة: وجوب ربط دروس الإملاء بفروع اللغة العربية، وتدريب الطلبة على الإصغاء الواعي عند تلقي الصور الصوتية في مواقف الإملاء.

ودراسة الحموز (1989) وعنوانها "الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى". هدفت الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما نسبة شيوع الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي؟ هل تختلف نسبة شيوع الأخطاء الإملائية باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية؟

وللإجابة عن سؤالي الدراسة أعدّ الباحث اختباراً لتشخيص مهارات الطلبة في الرسم الإملائي تكوّن من (44) فقرة تتضمن (143) جملة تضمنت كل جملة كلمة تمثل موضع صعوبة إملائية، وتوزعت هذه الجمل على البعد النحوي، والبعد الصرفي، والبعد الصوتي. وطبّق الاختبار على عينة بلغت (800) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من (20) مدرسة، أشارت النتائج إلى أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية تختلف باختلاف مجال الخطأ، فأكثر الأخطاء كانت في مجال البعد النحوي، ثم يليها أخطاء البعد الصرفي، ثم أخطاء البعد الصوتي.

أما دراسة الغثامي (1995) فقد كانت بعنوان "برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية في سلطنة عمان". حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في سلطنة عمان؟ وما الأسباب المؤدية إلى شيوع هذه الأخطاء؟ وما البرنامج المقترح لعلاج هذه الأخطاء؟

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى تكونت من (422) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية، بينما تكونت المجموعة الثانية من (90) موجهاً ومعلماً للغة العربية، إذ تم

تطبيق اختبار موضوعي في الإملاء على الطلاب وتحليل محتوى عينة من كتاباتهم للوقوف على الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم، وتم تطوير استبانتين، طبقت الأولى على موجهي اللغة العربية ومعلميها، وطبقت الثانية على عينة الطلاب. ثم قام الباحث ببناء برنامج مقترح حول أهم الأخطاء الإملائية الشائعة، وقد شمل: الخطأ في كتابة الألف اللينة، والخلط بين كتابة التاء المربوطة والهاء، والخلط في الكتابة بين رسم همزتي الوصل والقطع، والخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة، والهمزة في آخر الكلمة، والخطأ في كتابة الحروف المضعفة، وقد اقتصر البرنامج على الإعداد دون التطبيق. توصلت الدراسة إلى أن أسباب شيوع الأخطاء الإملائية يعود إلى عوامل عديدة تتمثل في المنهاج المدرسي، وفي الازدواجية اللغوية، وفي طريقة التدريس، وفي خصائص الكتابة، وفي طبيعة الإملاء، وفي المعلم والطالب من حيث دافعيتهما وميلهما إلى تعليم الإملاء وتعلمه.

ودراسة البدوي (1997) التي عنوانها "أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن". سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمدينة إربد للعام الدراسي 1997/1996؟ وهل تختلف أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى الطلبة باختلاف العوامل المرتبطة بالموقف/ الأداء الإملائي (القدرة السمعية، والقدرة البصرية، والقدرة على توظيف قواعد اللغة)؟ وما أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي بين مهارات اللغة في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى الطلبة؟ وهل هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء الطلبة في اختبار الإملاء البعدي تعزى إلى الجنس؟

قام الباحث بإجراء دراسة تشخيصية شملت عينة استطلاعية مكونة من (334) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن وذلك لتحديد أخطاء الإملاء الشائعة، واستخدم لهذه الغاية اختباراً تشخيصياً من إعداده. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (90) طالباً وطالبة، وضابطة عددها (90) طالباً وطالبة، ادرست المجموعة التجريبية البرنامج العلاجي المعتمد في الدراسة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في اختبار الإملاء البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى البرنامج التعليمي.

ودراسة معايطة (2000) بعنوان "تصميم وإنتاج وتقويم حقيبة تعليمية لتدريس الإملاء للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة". هدفت معرفة أثر استخدام الحقيبة المصممة على تحصيل الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض مقارنة بالطريقة العادية في التدريس، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتي: كيف يتم تصميم حقيبة تعليمية لتدريس الإملاء لطلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي التحصيل المنخفض؟ وما الأثر الفوري لاستخدام الحقيبة التعليمية في رفع كفاءة الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في الصف الخامس الأساسي؟ وما أثر استخدام الحقيبة التعليمية على احتفاظ الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض في مادة الإملاء في الصف الخامس الأساسي؟ (التحصيل المؤجل).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتطوير حقيبة تعليمية تحتوي عشراً من المهارات الإملائية، معتمدة المبادئ والمعايير المتبعة في إعداد الحقائب التعليمية. تكونت عينة

الدراسة من مدرسة واحدة من مدارس الإناث التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاصّ في عمّان التي تحوي الصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2000/1999، التي بلغ مجموع الطالبات فيها (238) أخذت منها الطالبات ذوات التحصيل المنخفض اللواتي بلغ عددهن (80) طالبة تم تقسيمهن إل مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (40) طالبة، وضابطة بلغ عددها (40) طالبة أيضاً، استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً طبّق على عينة الدراسة باعتباره قبلياً وبعدياً واختبار متابعة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل لصالح الاختبار المؤجل.

ودراسة غانم (2000) وعنوانها "أثر برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن". سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي؟ وهل تختلف هذه الأخطاء بحسب طبيعة الجنس؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى إلى الطريقة؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى إلى الجنس؟ وهل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة يعزى إلى التفاعل بين عاملي: الطريقة والجنس؟

تألفت عينة الدراسة من عينتين: اختيرت الأولى لتشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة، بلغ عدد أفرادها (700) طالب وطالبة، أما العينة الثانية فقد اختيرت لقياس أثر البرنامج

التعليمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، بلغ عدد أفرادها (360) طالباً وطالبة، وزّع أفرادها على مجموعتين: تجريبية مؤلفة من (180) طالباً وطالبة تم تدريسهم بأسلوب التعليم المبرمج، وضابطة مؤلفة من (180) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تشخيصي لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة اتخذ شكل النص الإملائي، واعتماداً على نتائج الاختبار تم تصميم البرنامج التعليمي. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى إلى الطريقة لصالح الطريق المبرمجة. و ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى إلى الجنس. و ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تصحيح بعض هذه الأخطاء الإملائية الشائعة يعزى إلى التفاعل بين عاملي: الطريقة والجنس.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالطريقة التكاملية

دراسة الملا (1990) وعنوانها "أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر". حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما أثر استخدام البرنامج المتكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على المعرفة النحوية لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟ وما أثر استخدام البرنامج المتكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على صحة القراءة الجهرية لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟ وما أثر استخدام البرنامج المتكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على صحة الكتابة لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟ وأيهما أكثر بقاء لأثر التعلم: التكاملية أم التقليدية؟

تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي للنحو، واختبار التعبير الكتابي قبل تنفيذ التجربة تطبيقاً قبلياً على جميع أفراد عينة الدراسة، ثم صمّمت برنامج التكامل الذي اشتمل ثلاث وحدات دراسية متكاملة، تجمع بين النحو والقراءة، ثم طبّق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حدث تحسن في أداء أفراد المجموعات الثلاث في اختبار النحو التحصيلي، وفي بعض مهارات القراءة الجهرية، وبعض مهارات التعبير الكتابي في التطبيق البعدي، وذلك بعد الانتهاء من دراسة الموضوعات المشتركة بين المنهجين المطبق والمشترك. وأظهرت الدراسة أن الطريقة التكاملية حققت احتفاظاً أكثر لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات النحوية.

ودراسة ميديت (Medit, 1992) بعنوان "التكامل بين القراءة والكتابة في الصفوف الإعدادية" كورقة عمل في مؤتمر عقد في جامعة أوهايو الولايات المتحدة، هدفت مناقشة كيف تندمج القراءة والكتابة في الفصل الدراسي في برنامج اللغة الإنجليزية المكثف المعمول به في الجامعة، وقد أظهرت الدراسة أن تكامل القراءة مع الكتابة يعد ضرورياً في تعليم هاتين المهارتين، وقد أوضح الباحث أن الاندماج يكون من خلال تشجيع الطلبة على التعرف على الرموز، والأنماط التي تساعدهم على استنباط المعنى، والعلاقات، والتنبؤ بالأفكار اللاحقة. وأوضحت الدراسة أهمية هذا المنهج في اهتمامه بقدرة الطالب على تكوين الأفكار، وتزويده بالاستراتيجيات اللازمة لممارسة الكتابة الإنتاجية، بدءاً بإنتاج الوحدات اللغوية الصغرى، مروراً بكتابة الفقرات، وانتهاء بكتابة الأعمال الأدبية كالمقالة والمسرحية.

ودراسة أجرت الشناق (2000) التي بعنوانها "دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية للبنات". هدفت الدراسة استقصاء أثر التكامل اللغوي بين عمليات الاستماع على نصوص أدبية مختارة، والقدرة على التعبير الكتابي من ناحية، وعمليات الاستيعاب القرائي عبر عمليات القراءة الصامتة من ناحية أخرى. حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر برنامج تعليمي قائم على التكامل بين عمليات الاستماع لنصوص أدبية مختارة والقدرة على التعبير الكتابي من جهة، وعمليات الاستيعاب القرائي عبر آليات القراءة الصامتة من جهة ثانية؟. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من الصف الأول الثانوي بفرعيه: العلمي، والأدبي، بواقع (6) شعب صفية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مدرسة عين جالوت الشاملة للبنات في مدينة إربد، قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، وأخرى ضابطة،. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت اختباراً قبلياً على المجموعات الثلاث، ثم قامت بتطبيق البرنامج القائم على المنحى التكاملي، إذ طبقت البرنامج على المجموعة التجريبية الأولى (الاستماع)، وعلى المجموعة التجريبية الثانية (القراءة الصامتة)، واعدّت اختباراً يقيس مهارات التعبير الكتابي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي المستخدم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين، وتبيّن كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين التجريبيتين، وأداء المجموعة الضابطة.

ودراسة الجهوري (2002) التي عنوانها "فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوّة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان". هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الأهداف المرجوّة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي؟ و ما الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية التي يمكن اتباعها في

تدريس المطالعة والنصوص؟ وما فاعلية استخدام الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوّة لتدريس المطالعة والنصوص؟

تكونت عينة الدراسة من طالبات الأول الثانوي بمدرسة المعبيلة الجنوبية الثانوية، قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعدت الباحثة قائمة الأهداف المرجوّة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي بالطريقة التكاملية، كما أعدّت استبانه الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين، وأعدت كذلك مجموعة من الدروس من كتاب المطالعة والنصوص المقرر للصف الأول الثانوي مراعية الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية، وفي ضوء الأهداف المرجوّة لتدريس المطالعة والنصوص. طبقت الباحثة الدروس التي أعدتها بالطريقة التكاملية على المجموعة التجريبية، في حين درّست إحدى معلمات اللغة العربية المادة المقررة بالطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن للطريقة التكاملية أهدافاً عامة متكاملة يمكن إعداد الدروس وتنفيذها في ضوئها. وإن للطريقة التكاملية خطوات إجرائية يمكن اتباعها عند تدريس اللغة العربية بوجه عام. وإن المجموعة التجريبية أظهرت نمواً ذا دلالة في التحصيل؛ بسبب دراستها الدروس المعدة بالطريقة التكاملية، مما يؤكد فاعليتها.

ودراسة الجهيني (2003) بعنوان "أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية". التي هدفت تعرّف أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر برنامج علاجي وفق مبادئ المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية؟

تكونت عينة الدراسة من (968) طالباً في الصف الثالث الإعدادي للعام الدراسي 2002/2001، إذ تم تقسيمها إلى مجموعتين بواقع شعبة دراسية لكل مجموعة: الأولى تجريبية عددها (33) طالباً، والثانية ضابطة وعددها (35) طالباً، وللإجابة عن سؤال الدراسة صمّم الباحث اختباراً مكوناً من خمسة أسئلة تغطي فقرات البرنامج التدريبي، وبرنامجاً تدريبياً هدف بناء قيم واتجاهات جديدة لدى الطلاب نحو اللغة الفصيحة، وتعويد الطلاب استخدامها وتوظيفها في التعبير الشفوي باستخداماتها المختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؛ ويعود ذلك إلى فاعلية البرنامج.

ودراسة البطاينة (2004) التي عنوانها "أثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد في التحصيل وتذوق الجمال في النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي". هدفها بناء برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد، وتعرف أثر هذا البرنامج في التحصيل، وتذوق الجمال في النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، مثّل المجموعة التجريبية (68) طالباً وطالبة، ومثّل المجموعة الضابطة (67) طالباً وطالبة، درست المجموعة التجريبية المنهاج المقرر وفق البرنامج التكاملي، بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي في كل من: الأدب، والبلاغة، والنقد، والتذوق الجمالي تعزى إلى البرنامج التكاملي. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي في (الأدب، والبلاغة، والنقد) مجتمعة تعزى إلى البرنامج التكاملي. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي في (الأدب، والبلاغة، والنقد) مجتمعة لمصلحة الطالبات مقارنة بالطلاب في المجموعة نفسها.

ودراسة جولد وميجنون (Gould & Mignone, 2004) بعنوان "استخدام المنهجية التكاملية في تدريس أدب الأطفال". التي هدفت الكشف عن أثر استخدام المنهجية التكاملية، تكونت عينة الدراسة من (218) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية إضافة لمعلميهم. استخدمت الباحثتان الملاحظة، واختباراً تحصيلياً لقياس أثر استخدام المنهجية التكاملية، وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من المدارس الابتدائية في ولاية الميسيسيبي الأمريكية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام منهجية تكاملية قائمة على استخدام مهارة الكتابة، والتهجئة، والقراءة، كانت فاعلة في زيادة مستوى تعلم الأطفال للقصص المقدمة ضمن حصص أدب الأطفال في اللغة الإنجليزية.

ودراسة الزيتاوي (2005) بعنوان "أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع في لواء الرمثا". وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السابع الأساسي في كل مهارة من مهارات التفكير العليا الثلاث (التلخيص، والتحليل، والتقويم) وفيها مجتمعة تعزى إلى طريقة التدريس، أو الجنس أو التفاعل بينهما؟ وهل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات التفكير العليا الثلاث (التلخيص، والتحليل، والتقويم) ؟

تكونت عينة الدراسة من (129) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي من مدرستين تابعتين لتربية لواء الرمثا، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع شعبتين لكل مجموعة: شعبة ذكور وشعبة إناث، فمثل المجموعة التجريبية (64) طالباً وطالبة، ومثل المجموعة الضابطة (65) طالباً وطالبة. أعدت الباحثة اختباراً يقيس مستوى أداء أفراد العينة في مهارات التفكير موضع الدراسة، ولمعرفة أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس

نصوص القراءة تم تدريس المجموعة التجريبية وفق الطريقة التكاملية، في حين درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وقد كشفت الدراسة عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في كل مهارة من مهارات التفكير العليا الثلاث موضع الدراسة، وفيها مجتمعة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح الطريقة التكاملية.

ودراسة ستراكي وريتشارد (Stracke & Richard, 2006) وعنوانها "التحدث، الكتابة، والأداء: منهجية تكاملية نحو الكلمة". وقد هدفت الكشف عن أثر مساق إنشاء جامعي قائم على استخدام مهارات: التحدث، والكتابة، والأداء في تحسين مستوى الإنشاء لدى عينة مكونة من (219) طالباً مسجلين في مساقات إنشاء في جامعة VCLA الأمريكية. استخدمت الدراسة مشاريع الطلاب الكتابية بالتغذية الراجعة من قبل الطلاب، والتغذية الراجعة من قبل المعلمين في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المنهجية القائمة على التحدث، والكتابة، والأداء كانت قادرة على زيادة الوعي نحو الكلمة (الوعي الكتابي) لدى الطلاب المسجلين في مساقات الإنشاء.

وطبّق جريجرسون (Gregerson, 2006) دراسة بعنوان "استخدام المنهجية التكاملية لتخفيض القلق نحو اللغة الثانية وتعزيز المهارات اللغوية". هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق اللغة الثانية، واستخدام المنهجية التكاملية لتعزيز الكفاية اللغوية للمهارات اللغوية الأربع: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع. تكونت عينة الدراسة من (191) طالباً جامعياً من طلاب المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائجها إلى أن استخدام منهجية تكاملية قائمة على استخدام المهارات اللغوية الأربع قادرة على أن تخفي القلق من تعلم اللغة الثانية في المرحلة الجامعية، وقد أوصت الدراسة باستخدام المنهجية التكاملية في تدريس اللغة.

الفصل الرابع

أخطاء الرسم الإملائي رصد وتفسير

مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضًا للطريقة التي تم بها بناء أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها لتحقيق أهداف الدراسة وتتمثل في الاختبار، والنشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية، كما يتناول كيفية اختيار عينة الدراسة، وتناول نتائج الدراسة وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

طبقت هذه الدراسة في جانبها العملي على عينة مكونة من (87) طالبًا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة القصدية، من طلبة الصف السابع المسجلين للعام الدراسي 2010/2011 في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية في محافظة المفرق. وقد اختارت الباحثة العينة بالطريقة القصدية من تلك المنطقة؛ إذ إنها عملت معلمة لمبحث اللغة العربية في تلك المنطقة لسنوات عدة، وعملت مديرة لبعض مدارسها، فلمست الضعف اللغوي المتفشي بين طلبة تلك المنطقة النائية بشكل عام، وضعفهم في الكتابة وبخاصة في مهارة الرسم الإملائي.

عينة الدراسة

تمّ اختيار العينة: المجموعة التجريبية (إناث) من مدرسة صبحا الثانوية للبنات، وعدد أفرادها (22) طالبة، والمجموعة الضابطة (إناث) من مدرسة صبحا الثانوية للبنات وعدد أفرادها (22) طالبة، المجموعة التجريبية (ذكور) من مدرسة رحبة ركاد الثانوية للبنين، وعدد أفرادها (24) طالباً، والمجموعة الضابطة (ذكور) من مدرسة الأشرفية ونايفة الثانوية للبنين،

وعدد أفرادها (19) طالباً، وقد مثلت كل مجموعة من هذه المجموعات شعبة صفية في تلك المدارس. درس أفراد المجموعة التجريبية المحتوى الإملائي المحدّد في الدراسة من خلال الطريقة التكاملية، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة المحتوى الإملائي ذاته بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار الرسم الإملائي

قامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس تحصيل الطلبة عينة الدراسة في الرسم الإملائي. وقد بني الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

تم تصميم الاختبار ضمن المحتوى الإملائي المقرر لطلبة الصف السابع الأساسي، وقد تضمن الموضوعات: الهمزة المتوسطة، واتصال إذ بالظروف، وألف الاثنين وألف التثنية، و(ألاّ، وأنْ لا)، ولام الأمر والفاء المتصلة بها. مثّلت الهمزة المتوسطة (14) فقرة، بينما مثّلت الموضوعات الأخرى (9) فقرات لكل منها؛ وذلك لأن الهمزة المتوسطة تتضمن قواعد فرعية تفوق القواعد الإملائية للموضوعات الأخرى، وكانت موزعة على الاختبار كالآتي:

أ. الهمزة المتوسطة، ومثلتها الفقرات ذوات الأرقام: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، وذلك ضمن ثلاثة أسئلة.

ب. اتصال إذ بالظروف، ومثلتها الفقرات ذوات الأرقام: (15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23)، وذلك ضمن ثلاثة أسئلة.

ج. ألف الاثنين وألف التثنية، ومثلتها الفقرات ذوات الأرقام: (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32)، وذلك ضمن ثلاثة أسئلة.

د. (ألاّ، وأنْ لا)، ومثلتها الفقرات ذوات الأرقام: (33،34،35، 36، 37، 38، 39، 40، 41)، وذلك ضمن ثلاثة أسئلة.

ه. لام الأمر والفاء المتصلة بها، ومثلتها الفقرات ذوات الأرقام: (42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50)، وذلك ضمن ثلاثة أسئلة.

وللتحقق من أن الاختبار صادق، وأنه يقيس ما وضع لقياسه؛ عرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في اللغويات التطبيقية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلى مشرفين تربويين للغة العربية، وعلى عدد من مدرسي اللغة العربية ممن يدرّسون الصف السابع الأساسي. الملحق (أ). وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل الفقرات ذوات الأرقام (2، 4، 30، 31، 32، 46) من حيث الصياغة، والدقة اللغوية، واستبدال بعض البدائل، فقد تم استبدال كلمة (مسوءُول) (بـــ.. مسؤُال)، وتعديل كلمة (بيئتَنا) بحيث تصبح (بيئتِنا)، وكلمة (كبيرِنا) بحيث تصبح (كبيرَنا) فهي في حالة النصب، وكذلك استبدال كلمة (هو) بكلمة (هي)؛ لأنها تعود على مذكر، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مؤلفاً من (50) فقرة موزعة على القضايا الإملائية موضوع الدراسة.

وللتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (17) طالبًا يدرسون في مدرسة (سبع صير) الثانوية للبنين، و (21) طالبة يدرسن في مدرسة (الأشرفية) الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الإملاء باستخدام معادلة كودر ريتشاردستون (20)، حيث بلغ معامل الثبات (0.82)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

ولحساب ثبات الاستقرار فقد تم التحقق منه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) حيث تم تطبيقه على طلبة العينة الاستطلاعية، وحسب ثبات الاختبار حيث بلغ (0.89)، وهذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

أما زمن الاختبار فقد قدّر بأخذ متوسط أول خمسة طلبة أكملوا الاختبار من طلبة العينة الاستطلاعية، فكان الزمن (50) دقيقة تقريبًا، ثم أخذ متوسط آخر خمسة طلبة وكان الزمن (70) دقيقة تقريبًا، وبذلك بلغ المتوسط الحسابي (60) دقيقة، وهو الزمن الذي تم اعتماده أثناء التطبيق.

وللتأكد من فاعلية فقرات الاختبار بشكل أكبر قامت الباحثة بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لها، الملحق (ب). إذ تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.25 – 0.68)، بينما تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.31 – 0.57)، وتعدّ هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة. واعتمادًا على إجراءات الصدق والثبات، ومعاملات الصعوبة والتمييز تكوّن الاختبار بشكله النهائي من (50) فقرة ملحق (ت).

وقامت الباحثة بتصحيح إجابات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية الذي أعدّته لهذا الغرض، الملحق (ث). وقد أعطيت درجتان للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة غير الصحيحة، إذ تكون الدرجة العليا للاختبار (100) درجة، كما تم استبعاد الفقرات التي وضع لها أكثر من إجابة، أو تركت بدون إجابة.

- تكافؤ المجموعتين

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في قضايا الرسم الإملائي موضوع البحث تم تطبيق اختبار قبلي، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفق متغيري المجموعة والجنس كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الرسم الإملائي القبلي وفق متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	40.00	12.65	24
	أنثى	44.91	11.29	22
	المجموع	42.35	12.14	46
ضابطة	ذكر	44.58	9.16	19
	أنثى	41.68	10.27	22
	المجموع	43.02	9.76	41
المجموع	ذكر	42.02	11.35	43
	أنثى	43.30	10.79	44
	المجموع	42.67	11.03	87

ويلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ولبيان دلالة هذه الفروق، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في اختبار الرسم الإملائي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	9.865	1	9.865	.081	.776
الجنس	21.857	1	21.857	.180	.673
الجنس × المجموعة	329.021	1	329.021	2.708	.104
الخطأ	10083.222	83	121.485		
المجموع	10455.333	86			

يبين الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة إذ بلغت قيمة (ف) 0.081 وبدلالة إحصائية 0.776. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس إذ بلغت قيمة (ف) 0.180 بدلالة إحصائية 0.673. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس إذ بلغت قيمة (ف) 2.708 بدلالة إحصائية 0.104، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات في القدرة على الرسم الإملائي من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

ثانياً: النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية

الطريقة التكاملية هي مجموعة الإجراءات والأساليب التي ينفذ بها المعلم التدريب، وتقوم على تنظيم مواقف تعليمية تتيح للطالب فرصة تعلم مهارة أو أكثر من مهارات اللغة، مراعية جوانب الخبرة المتكاملة: المعرفية، والوجدانية، والأدائية للمتعلم.

الخلفية النظرية

في تطبيق الطريقة التكاملية على المعلم أن ينطلق من النص القرائي، بحيث يدرب الطلبة على قراءته قراءة صامته في البداية، ثمّ يدربهم على القراءة الجهرية الفاهمة المعبّرة من خلال مضامين ومحتويات النص نفسه، وبعد ذلك يعالج بعض القضايا التعبيرية الكتابية والشفوية، ثمّ يعالج بعض القضايا اللغوية والنحوية، ويختار من النص مواقف لتدريب الطلبة على بعض القضايا المتعلقة بالكتابة الصحيحة: الإملاء والخط. ومن الضروري أن يركّز المعلم على كل نشاط من الأنشطة السابقة.

إجراءات تطبيق الطريقة التكاملية

يقوم المعلم في تطبيق الطريقة التكاملية في درس الرسم الإملائي بالإجراءات التعلمية التعليمية الآتية:

- يتاح للطلبة قراءة القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة.
- يختار المعلم بعض الجمل الواردة في القطعة، ويتخذ منها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية.
- يكلف المعلم الطلبة أن يعبّروا تعبيراً شفوياً جزئياً أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة، مستخدمين عبارات من إنشائهم، وكذلك في التعبير الكتابي.
- يملي المعلم جزءاً مناسباً من تلك القطعة على الطلبة؛ لتدريبهم على صحة رسم الحروف والكلمات فيها، ويلفت انتباههم إلى بعض الأمثلة لقضايا يشيع فيها الخطأ.

وفيما يتعلق بأهداف النشاطات والتدريبات فإنه يتوقع بعد تطبيق النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية أن تتحقق نتاجات لدى طلبة المجموعة التجريبية تتمثل في الآتية:

1. تدريب الطلبة على الكتابة الإملائية الصحيحة عبر التكامل بين مهارات اللغة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.
2. إتقان الطلبة المهارات الكتابية الإملائية المقصودة، والمعرفة النظرية الخاصة بها.
3. ارتفاع مستوى أداء الطلبة في الكتابة الإملائية التي تمثلها القضايا الإملائية موضع الدراسة.

وفيما يتعلق بالمحتوى التعليمي فإنه يتضمن خمسة أنشطة، تضم خمسة قضايا إملائية، هي الهمزة المتوسطة، واتصال إذ بالظروف، وألف الاثنين وألف التثنية، و(ألاّ، وأنْ لا)، ولام الأمر والفاء المتصلة بها، ويتكون كل نشاط من نصوص، وتطبيقات، تعالج القضايا الإملائية

المحدّدة من خلال التعريف النظري بالقضية الإملائية، وإجراءات التعليم والتعلم، والتدريبات، والأنشطة الداعمة. بحيث تحقق بمجملها الهدف منها، وهو تحسين مستوى أداء الطلبة في الرسم الإملائي، في القضايا موضع الدراسة.

وقد تمّ تنفيذ النشاطات والتدريبات المقترحة باستخدام الاستراتيجيات الآتية:

قام المعلم بتزويد طلبة المجموعة التجريبية بخلفية نظرية تتعلق بالقضية الإملائية المحدّدة، إذ تمّ استخدام الطريقة القياسية بعرض القاعدة الإملائية وشرحها، ثمّ التطبيق عليها من خلال التدريبات المقترحة. وقام بعرض النشاطات والتدريبات على الطلبة على شكل مجموعات، بالطريقة الجمعية وذلك وفق طبيعة النشاط، إذ أتاحت هذه الطريقة للطلبة أن يكاملوا ويربطوا بين مهارات اللغة الأربع، وذلك من خلال نصوص، أو فقرات، أو جمل قامت الباحثة بصياغتها بحيث تراعي حاجات الطلبة، وميولهم، وخبراتهم.

واعتمدت الباحثة في تطبيق النشاطات والتدريبات عددًا من الوسائل التعليمية بما يتلاءم وطبيعة تلك النشاطات والتدريبات لما لها من أثر في شدّ انتباه الطلبة، وتشويقهم للتعلم، ومن أهمها:

1. السبورة والطباشير العادية والملونة.
2. المسجّل الصوتي.
3. البطاقات الكرتونية.
4. برامج العروض التقديمية (الحاسوب).
5. الصحف.

وللتحقّق من فاعلية النشاطات والتدريبات؛ اعتمدت الباحثة أنواع التقويم الآتية:

1. التقويم القبلي: وذلك للتحقق من استعداد الطلبة عينة الدراسة للتعلّم، وكان ذلك من خلال الاختبار القبلي الذي تكوّن من (50) فقرة بعضها من نوع اختيار من متعدّد، وبعضها أكمل الفراغ، والبعض الآخر أجب بنعم أو لا، وكذلك عن طريق مراجعة الطلبة للقواعد النحوية ذات العلاقة بالقضايا الإملائية موضوع الدراسة.
2. التقويم التكويني: ويتم أثناء تطبيق النشاطات والتدريبات، وذلك من خلال الاختبارات القصيرة، والملاحظة المباشرة، ومتابعة تطبيق التدريبات، وكذلك من خلال التغذية لمعالجة أي قصور في أثناء التطبيق.
3. التقويم الختامي: وهو الاختبار البعدي وذلك بإعادة تطبيق الاختبار القبلي بعد تنفيذ التدريب، ثمّ مقارنة نتائجه بنتائج الاختبار القبلي؛ وذلك للوقوف على مدى تحسّن الكتابة الإملائية لدى الطلبة عينة الدراسة.

وقد تم تنفيذ النشاطات والتدريبات المقترحة في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2010 بواقع (14) حصة صفية، مدة كل حصة (45) دقيقة، وبمعدل (3) حصص لكل نشاط تعليمي تقريباً، وذلك لمدة (7) أسابيع. إذ بدأ التطبيق بتاريخ 2010/9/15، وانتهى بتاريخ 2010/11/7.

وفيما يتعلق بمنفذي النشاطات والتدريبات فقد اختارت الباحثة معلماً للغة العربية للصف السابع الأساسي في ثانوية رحبة ركاد للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق لتطبيق النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية على العينة التجريبية (ذكور)، والمعلم يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية، ولديه خبرة تدريسية مدتها (6) سنوات. كما اختارت الباحثة معلمة للغة العربية للصف السابع

الأساسي في ثانوية صبحا للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق لتطبيق النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية على العينة التجريبية (إناث)، والمعلمة تحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربية، ودبلوم في التربية، ولديها خبرة تدريسية مدتها (11) سنة. التقت الباحثة بالمعلمين، وأطلعتهما على أهداف الدراسة وأدواتها، والنشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية، وقامت بالإجابة عن استفساراتهما، وتدريبهما على كيفية تطبيق النشاطات والتدريبات من خلال الاستراتيجيات المحددة، وكذلك كيفية تطبيق التقويم والاختبارات.

وقداستهدفت النشاطات والتدريبات مجموعة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة صبحا الثانوية للبنات ومدرسة رحبة ركاد الثانوية للبنين ومدرسة الأشرفية ونايفة الثانوية للبنين، وجميعها تابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الشمالية في محافظة المفرق.

وللتثبت من أن الأنشطة والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية تحقق أهدافها في تنمية مهارة الكتابة المتمثلة في الرسم الإملائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومدى ملاءمتها لاستراتيجيات التعليم؛ عرضتها الباحثة على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في اللغويات التطبيقية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي القياس والتقويم، وعلى مشرفين تربويين للغة العربية، وعلى عدد من مدرسي اللغة العربية ممن يدرسون الصف السابع الأساسي، الملحق (أ). وطلب منهم إبداء رأيهم، وملاحظاتهم حول النشاطات والتدريبات، وبعد إجراء التعديلات خرجت النشاطات والتدريبات بصورتها النهائية، وهذا بمثابة الصدق الظاهري لها، وهي على النحو الآتي:

- النشاط الأول: الهمزة المتوسطة

الخلفية النظرية: هي الهمزة التي تكتب في وسط الكلمة، على الألف، أو على النبرة، أو على الواو، أو على السطر، باستثناء الحرف الأول والأخير من الكلمة.

إجراءات التعليم والتعلم

- يوضح المعلم للطلبة مفهوم الهمزة المتوسطة، ثم يعرض القواعد الإملائية المتعلقة بها، وهي:

1. رسم الهمزة المتوسطة يعتمد على حركة الهمزة وحركة الحرف الذي قبلها؛ فنكتب الهمزة على الحرف الذي يناسب أقوى الحركتين.
2. لكل حركة حرف يناسبها؛ فالفتحة تناسبها الألف، والضمة تناسبها الواو، والكسرة تناسبها الياء.
3. الحركات تتفاوت قوّتها؛ فالكسرة أقوى الحركات، تليها الضمة، فالفتحة، فالسكون.
4. الهمزة تكتب بعد الألف على ثلاث صور:
   أ. إذا جاءت مفتوحة بعد الألف كتبت على السطر.
   ب. إذا جاءت مضمومة بعد الألف كتبت على واو.
   ج. إذا جاءت مكسورة بعد الألف كتبت على نبرة.
5. الهمزة بعد الياء الساكنة تكتب على نبرة.

- يشرح المعلم القواعد الإملائية، ثمّ يعطي للطلبة فرصة التدرّب على الهمزة المتوسطة من خلال التدريبات الآتية:

تدريب (1)

يعرض المعلم النص القرآني الآتي من سورة الإسراء على برنامج العروض التقديمية، ويكلّف الطلبة قراءته جهرياً والإجابة عن الأسئلة التي تليه:

{وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاء وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلاَ يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إَلاَّ خَسَارًا {82} وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الإِنسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَؤُوسًا {83} قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلاً {84 } وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً {85} وَلَئِن شِئْنَا لَنَذْهَبَنَّ بِالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ ثُمَّ لاَ تَجِدُ لَكَ بِهِ عَلَيْنَا وَكِيلاً {86} إِلاَّ رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ إِنَّ فَضْلَهُ كَانَ عَلَيْكَ كَبِيرًا {87} قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَـذَا الْقُرْآنِ لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا }

1. استخرج الكلمات التي رُسمت فيها الهمزة متوسطة.
2. حدّد الحروف التي كتبت عليها الهمزة المتوسطة.
3. علّل كتابة الهمزة المتوسطة في تلك الكلمات على تلك الصورة.

تدريب (2)

يستمع الطلاب إلى النص الآتي، ويطلب المعلم منهم كتابة الكلمات التي رسمت فيها الهمزة في وسط الكلمة موضحين حركة الهمزة والحرف الذي سبقها:

وفد على هشامٍ بن عبد الملك رؤوسُ القبائلِ، فجلسَ لهم، ودخلوا عليه، وكان فيهم فتىً يبلغ سنّه أربعَ عشرةَ سنة، وكان في رَأْسه ذُؤَابةٌ، وعليهِ عَبَاءَةٌ، وفي يدهِ مِنْسَأَةٌ. فنظرَ إليهِ هشامٌ، والتفتَ لحاجبهِ، وقالَ له: ما شاءَ امرؤٌ أن يدخلَ عليَّ إلاّ دخلَ حتى الصبيان، فوثبَ الفتى بين يديهِ وقالَ: يا أميرَ المُؤْمنينَ، إنّ دخولي عليكَ لم يحطّ بقدركَ، ولكنه شرّفني، وإنّ

هؤُلاءِ الوفودَ قد ائْتمنوني وأتمّوا بي، وقدموا في أمرٍ فهابوكَ دونَه، وإنّ للكلامِ نشرًا وطيًّا، وإنَّه لا يُعرفُ ما في طيّهِ إلاّ بنشرهِ.

تدريب (3)

يستمع الطلبة إلى الكلمات الآتية، ثمّ يحددون موقع كتابة الهمزة في وسط الكلمة من خلال حركتها، وحركة الحرف الذي سبقها، أو القاعدة الإملائية:

مُؤَذّن، فأس، بِئْر، هيْئة، كفاءَة، تشاؤُم، قائِد، مُؤْنِس، ملائِم، مَؤُونة

تدريب (4)

يملي المعلم على الطلبة الكلمات الآتية، ويكلفهم كتابتها وفق القاعدة الإملائية، ثمّ كتابة مثال مشابه لكل واحدة منها:

رُؤُوس، فِئَة، زَأَر، طائِرة، تفاؤُل، مُساءَلة، بيئَة

تدريب (5)

يعرض المعلم الكلمات الآتية، ويكلّف الطلبة إعطاء المفرد منها مشيرين إلى موضع رسم الهمزة فيه، ثمّ استخدامه في جملة تامة المعنى شفوياً:

كُؤُوس، فِئْران، فوائِد، ذِئَاب، أسئِلة، أفْئِدة

تدريب (6)

يعرض المعلم النص الآتي، ويكلف الطلبة قراءته قراءة صامتة، وتحديد الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة وتصحيحه:

يعيش معظمُ الفلاحينَ في القرى حياة بُأس وألم، إذ لا ضمانات تقيهم غواءِلِ الفقر، ومهانة السُؤَال. فهم يخضعونَ لما تنتجهُ الأرضُ، وقد لا تكونُ الغلالُ وفيرةً، وقد لا تكونُ المياهُ كافيةً لريّ مزروعاتهِم؛ لذلك عليهِم أن يحفروا بِأرًا لجمعِ مياهِ الأمطارِ، أضف إلى ذلك

الحشرات التي تضرُّ المزروعات مثل: دودة الأرض، والفَأْر، والخلد، فحياتهم بائسة لولا الأمل في موسمٍ قادمٍ فيه الخيرُ الوفيرُ.

نشاطات داعمة

(1) يكلف المعلم الطلبة الرجوع إلى مقالة في صحيفة (الدستور) واستخراج عشر كلمات رسمت فيها الهمزة متوسطة، وبيان سبب كتابتها على تلك الصورة.

(2) يكلف المعلم الطلبة كتابة ثلاث كلمات في كل منها همزة متوسطة ساكنة قبلها حرف مضموم، وثلاث أخرى في كل منها همزة متوسطة مكتوبة على السطر، وثلاث أخرى في كل منها همزة متوسطة مكتوبة على الألف.

النشاط الثاني: اتصال إذ بالظروف

الخلفية النظرية: تتصل كلمة (إذ) بالظروف مثل (وقت، وحين، وعند...)، وتشكّل مع كل ظرف منها كلمة واحدة جديدة.

إجراءات التعليم والتعلم

- يوضح المعلم للطلبة المقصود بـــ (اتصال إذ بالظروف)، ثم يعرض القواعد الإملائية المتعلقة بها، وهي:

1. إذا اتصلت (إذ) بالظروف، فإنها تشكل معها كلمة واحدة جديدة.
2. همزة (إذ) ترسم في الكلمة الجديدة على نبرة؛ تبعاً لحركة الكسرة فيها.

- يشرح المعلم القواعد الإملائية، ثمّ يعطي للطلبة فرصة التدرّب على (اتصال إذ بالظروف) من خلال التدريبات الآتية:

تدريب (1)

يقسّم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويكلفهم الاستماع إلى النص المسجّل الآتي، ويكلف كل مجموعةٍ كتابة الظروف التي اتصلت بها (إذ):

أطلتُ النظرَ في النجومِ، وكانت السماءُ ليلتَئذٍ صافيةً، فأدركتُ عندَئذٍ سببَ وضوحِ النجومِ بأشكالها المختلفة، وسطوعها على الرغم من بعدها الشاسعِ عنّا، وأخذتُ حينَئذٍ أتفكرُ في عظَمةِ الكونِ واتساعه، فعرفتُ آنَئذٍ عظَمةَ خالقِهِ، فسبحانَ الذي أبدعَ كلَّ شيْءٍ خلَقَهُ.

تدريب (2)

يعرض المعلم النص الآتي، ويكلف الطلبة قراءته جهرياً، ثمّ كتابة (إذ المتصلة بالظروف) في الفراغ المناسب:

لو علِمَ الناسُ قيمة العمل لتمسّكوا........... بهِ، ولقضوا معظمَ وقتِهم يعملون، وعندما يجدُ الرجلُ في عملهِ.......... يشعر بقيمتهِ في المجتمع، ويعرفُ.......... أنه عنصرٌ فاعلٌ، وإذا أخلصَ في عملهِ، وأداءِ واجبِهِ.......... يكون قد اقتدى بقول الرسولِ – صلى الله عليه وسلم ــ: " إنَّ اللهَ يحبُ إذا عمِلَ أحدُكم عملاً أنْ يتقنَهُ".

تدريب (3)

يكلف المعلم الطلبة وضع كلّ كلمة من الآتية في الفراغ المناسب من الجمل شفويًا، ثم قراءة الجمل كاملة (عندَئذٍ، ليلتَئذٍ، وقتَئذٍ):

1. متى أعددنا أنفسنا للامتحان........... ننجحْ

2. إذا أطلتَ السهرَ............. تتعبُ.

3. لا تفعلْ ما تندمُ على فعلهِ........... لا ينفعُ الندمُ.

تدريب (4)

يكلّف المعلم الطلبة تحديد الأخطاء في كتابة (إذ متصلة بالظروف) في الجمل الآتية شفوياً، ثمّ كتابتها بشكل صحيح:

1. متى احترمْتَ الناسَ عندَ إذن يحترموك.

2. إذا اتحدَ العربُ حينَ ئذٍ تزيدُ قوتُهم.

3. عندما يدخلُ المعلمُ الصفَّ آنَ إذٍ يقفُ الطلابُ.

نشاطات داعمة

(1) يكلف المعلم الطلبة الرجوع إلى سورتي القيامة، والواقعة، في القرآن الكريم واستخراج الظروف التي اتصلت بها (إذ)، وكتابتها في كراساتهم.

(2) يكلف المعلم الطلبة كتابة الظروف (ليلة، وآنَ، وساعة، ووقت، ويوم) متصلة بـــ (إذ)، ثمّ استخدامها في جملٍ مفيدة تامة المعنى.

النشاط الثالث: ألف الاثنين وألف التثنية

الخلفية النظرية: ألف الاثنين: هي ألف ضمير الاثنين المتصلة بالفعل الذي تُكتب الهمزة في آخره على ألف، وألف التثنية هي علامة التثنية التي تلحق الاسم المختوم بهمزة مكتوبة على الألف.

إجراءات التعليم والتعلم

- يوضح المعلم للطلبة المقصود بـــ(ألف الاثنين، وألف التثنية)، ثم يعرض القواعد الإملائية المتعلقة بها، وهي:

1. الهمزة في آخر الفعل تُكتب على ألف، إذا كان ما قبلها مفتوحاً، مثل: لَجَأ، وتلَكّأ. فإذا أُسندَ الفعلُ إلى ألف الاثنين لم يتغيّر رسم الهمزة، وجاءتْ ألف الاثنين، مثل: لَجَأا، تَلَكّأا، يَلْجَأان، يتَلَكّأان، الْجَأا، تَلَكّأا.

2. الهمزة في آخر الاسم تُكتب أيضاً على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً، مثل: مَلْجَأ، ومبْدَأ، وإذا ثُنّي الاسم مرفوعاً كان رسمهُ: (مَلْجَآنِ، مبْدَآنِ) بتحويل الهمزة وألف التثنيةِ مدّة، وتُرسمُ هكذا (آ).

- يشرح المعلم القواعد الإملائية، ثمّ يعطي للطلبة فرصة التدرّب على (ألف الاثنين، وألف التثنية) من خلال التدريبات الآتية:

تدريب (1)

يكلف المعلم الطلبة الاستماع إلى الجمل الآتية، وكتابة الأفعال التي أُسندت إليها ألف الاثنين في قائمة، والأسماء التي لحقتها ألف التثنية في قائمة أخرى:

1. الطالبانِ يلجأانِ إلى المعلمِ لحلِّ المسألةِ.
2. في العقبةِ مرفَآنِ لاستقبال السفنِ.
3. محمدٌ وخالدٌ يتوضّأانِ استعداداً للصلاةِ.
4. الفلاحانِ يبدأانِ عملَهُما في الصباحِ الباكرِ.
5. الحريةُ والمساواةُ مبدأانِ من مبادئِ حقوقِ الإنسانِ.

تدريب (2)

يكلّف المعلم الطلبة قراءة الجمل الآتية جهرياً، ثمّ تحويلها من صيغة المفرد إلى صيغة المثنى شفوياً:

1. المعلمُ هنّأَ الطلاب بالعامِ الجديدِ.

2. المزارعُ يملأُ البئرَ ماءً.

3. الخطأُ يعلّمُكَ أن تُصيبَ.

4. وردَ في الصحيفةِ نبأٌعن ارتفاعِ أسعارِ النفطِ.

تدريب (3)

يقسّم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويوزع عليهم بطاقات كُتبت عليها الكلمات الآتية، ثم يكلفهم قراءاتها قراءة صامتة، وتثنيتها في حالة الرفع:

مَنْشأً، كَلَأً، مُتَوَضِّأً، مُجَزَّأً، مُكَافَأً.

تدريب (4)

يعرض المعلم الجمل الآتية، ثم يكلف الطلبة قراءتها وتحديد الأخطاء في كتابة (ألف الاثنين، وألف التثنية)، وتصحيحها:

1. المعلمان كافآ الطلاب المميّزين.

2. المهندسان أنشَئَا الجسورَ والشوارعَ بمهارةٍ.

3. عدمُ طاعةِ المعلم، وإيذاء الزملاءِ خطأان كبيران.

نشاط داعم

– يكلف المعلم الطلبة إسناد الفعل (لَجَأَ) إلى ألف الاثنين، واستخدامه في جملٍ تامة في صيغة الماضي، والمضارع، والأمر.

النشاط الرابع: (ألّا، وأنْ لا)

الخلفية النظرية: (ألّا): مدغمة من (أنْ) المصدرية الناصبة للفعل المضارع و(لا) النافية، و(أنْ لا) : (أنْ) المخفّفة من (أنَّ) الثقيلة التي يتبعها اسم.

إجراءات التعليم والتعلم

- يوضح المعلم للطلبة المقصود بـ (ألّا، وأنْ لا)، ثم يعرض القواعد الإملائية المتعلقة بها، وهي:

1. تُدغم (أنْ) في (لا) وتُكتب (ألّا)؛ إذا كانت (أنْ) مصدرية ناصبة للفعل المضارع، و(لا) نافية.
2. تُفصل (أنْ) عن (لا) وتُكتب على الصورة (أنْ لا)؛ إذا كانت مخفّفة من الثقيلة (أنّ)، ويأتي بعدها اسم.

- يشرح المعلم القواعد الإملائية، ثمّ يعطي للطلبة فرصة التدرّب على (ألّا، وأنْ لا) من خلال التدريبات الآتية:

تدريب (1)

يقسّم المعلم الطلبة إلى مجموعتين، ويكلفهم الاستماع إلى النص المسجّل الآتي، ويكلف المجموعة الأولى كتابة الجمل التي تتضمن التركيب (ألّا) وبيان نوع الكلمة التي جاءت بعده، ويكلف المجموعة الثانية كتابة الجمل التي تتضمن التركيب (أنْ لا)، وبيان نوع الكلمة التي جاءت بعده:

بعدَ أنْ أتممتُ واجباتي المدرسيةَ، قرّرتُ الذهابَ إلى النومِ لكي أستيقظَ باكرًا استعدادًا ليومٍ دراسيٍّ جديد، وبعدَ فترةٍ وجيزةٍ شعرْتُ بألمٍ شديدٍ في ضرسي لم أستطعْ معه النوم، فعرفتُ أنْ لا حلَّ سوى تناولِ حبةٍ من المسكّن، ففعلتُ ولم يزُلْ الألم، فقرّرتُ ألّا أسكتَ عن هذا الأمرِ، فذهبتُ إلى والدتي وأخبرتُها عن حالتي، فقالتْ: كانَ عليكَ ألّا تذهبَ إلى النومِ قبلَ تنظيفِ أسنانِكَ، وسببُ هذا أنّكَ اعتدْتَ ألّا تنظّفَها يوميا في الصباحِ والمساءِ ممّا جعل السوسَ ينخرُها، وأعتقدُ أنْ لا سبيلَ أمامَكَ إلّا زيارة طبيبِ الأسنانِ.

تدريب (2)

يعرض المعلم الجمل الآتية على بطاقات، ويوزعها على الطلبة، ثمّ يكلفهم قراءتها قراءة صامتة وإكمال الفراغ المناسب بـــ (ألّا) أو (أنْ لا) في كراساتهم:

1. عليكَ...... تتأخرَ عن الذهابِ إلى المدرسةِ.
2. رأيتُ...... مهرِبَ من أداءِ الواجبِ.
3. علمتُ...... خُلُقَ أفضل من طاعةِ الوالدين.
4. من الجميلِ...... تستهزِئَ بالآخرينَ.

تدريب (3)

يعرض المعلم الجمل الآتية على برنامج العروض التقديمية، ويكلف الطلبة قراءتها جهريًا وتعليل كتابة (أنْ) مع (لا) على الصورة التي جاءت عليها شفوياً:

1. أيقنْتُ أنْ لا حياةَ للإنسانِ بدون هدفٍ.
2. من آدابِ الاستماعِ ألّا تقاطعَ المتحدّثَ.
3. من الأفضلِ ألّا تسْهرَ حتى وقتٍ متأخّرٍ.
4. علمتُ أنْ لا فضلَ كفضلِ المعلّمِ.

نشاط داعم

- يعرض المعلم الجمل الآتية على برنامج العروض التقديمية، ويكلّفهم تصحيح الخطأ في استخدام (ألّا) و(أنْ لا) إنْ وجد.

1. أيقنتُ ألّا خيرَ في صديقٍ مهملاً دروسهُ.
2. ما أروعَ أنْ لا يعُقَّ الإنسانُ والديهِ!
3. عرفتُ أنْ لا حياةَ من غيرِ أملٍ.

4. عليكَ ألّا تعبثَ بأثاثِ مدرستكَ.

النشاط الخامس: لام الأمر والفاء المتصلة بها

الخلفية النظرية: هي الفاء التي تتّصل بلام الأمر الدّاخلة على الفعل المضارع.

إجراءات التعليم والتعلم

- يوضح المعلم للطلبة المقصود بـ (لام الأمر والفاء المتصلة بها)، ثم يعرض القواعد الإملائية المتعلقة بها، وهي:

- حرف الفاء يُكتَب متّصِلاً بـ (لام الأمر) الدّاخلة على الفعل المضارع، وتُسَكّنُ اللّامُ.

- يشرح المعلم القواعد الإملائية، ثمّ يعطي للطلبة فرصة التدرّب على (لام الأمر والفاء المتصلة بها) من خلال التدريبات الآتية:

تدريب (1)

يكلف المعلم الطلبة الاستماع إلى النص الآتي، وكتابة الأفعال المضارعة التي دخلت عليها لام الأمر المتّصلة بها الفاء في كراساتهم:

خلقَ اللهُ – تعالى – الأنعامَ وسخّرها لخدمةِ الإنسانِ؛ ليستفيدَ منها في طعامهِ، وتنقّلهِ من مكانٍ لآخر، فلْتستَفِدْ منها أيها الإنسانُ، ولكن فلْترحمْ صغارها التي لا تقوى على حملِ الأثقالِ، وعاملْها بلينٍ ورفقٍ فهي تشعر وتتألّم مثلنا، وبعدَ ذلك فلتقدّمْ لها ما تحتاجُ من طعامٍ، وشرابٍ، ومأوى يقيها بردَ الشتاءِ، وحرَّ الصيفِ.

تدريب (2)

يوزّع المعلم على الطلبة بطاقات كُتبت عليها جملٌ، ثمّ يكلّفهم قراءتها و إدخال الفاء متّصلة بلام الأمر على الأفعال المضارعة في تلك الجمل مع الضبط:

1...... يصفحِ الصديقُ عن زلّةِ صديقهِ.

2...... تحافظْ على نظافة أسنانكَ.

3. أيها الطالبُ،..... تطعْ معلميكَ.

4...... يطعْ الإنسانُ أبويهِ لينالَ رضا الله.

تدريب (3)

يعرض المعلم على الطلبة الجمل الآتية، ثمّ يكلِّفهم تصحيح الخطأ في كتابة الأفعال المضارعة المسبوقة بـــ(لام الأمر والفاء المتصلة بها) إنْ وجد:

1. فالْيكرمْ المسلمُ ضيفَهُ.

2. فلِيحترمْ الطالبُ معلّمَهُ.

3. فالِينصحْ الكبيرُ الصغيرَ.

4. فلْيعبِّرْ الطالبُ عن رأْيِهِ.

نشاط داعم

يكلّف المعلم الطلبة كتابة فقرة من تعبيرهم في حدود ثلاثة أسطر يقدمون فيها النصح والإرشاد لزملائهم في كيفية معاملة الآباء، والمعلمين في المدرسة، واستغلال الوقت في الدراسة، والتعلّم، مستخدمين الأفعال المضارعة المسبوقة بـــ (لام الأمر والفاء المتصلة بها).

نتائج الدراسة

تمّ عرض النتائج المتحصلة من اختبار الرسم الإملائي في ضوء أسئلة الدراسة، إذ تمحورت نتائج الدراسة حول سؤالين هما:

أولًا: ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

ثانيًا: ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالجنس؟

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: **ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي في كل مهارة من مهارات اختبار مهارة الكتابة وفي الاختبار ككل وفق الطريقة (التكاملية، الاعتيادية)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات اختبار الرسم الإملائي وفي الاختبار ككل تبعا للطريقة (التكاملية، الاعتيادية)

مهارة الكتابة	الطريقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الهمزة المتوسطة	تكاملية	20.48	5.34	46
	اعتيادية	15.37	5.66	41
	المجموع	18.07	6.03	87
اتصال إذ بالظروف	تكاملية	14.65	2.57	46
	اعتيادية	12.49	3.54	41
	المجموع	13.63	3.24	87
ألف الاثنين وألف التثنية	تكاملية	15.00	2.56	46
	اعتيادية	12.39	3.17	41
	المجموع	13.77	3.13	87
ألا، وأن لا	تكاملية	15.00	2.45	46
	اعتيادية	12.10	3.79	41
	المجموع	13.63	3.46	87
لام الأمر والفاء المتصلة بها	تكاملية	14.70	2.87	46
	اعتيادية	12.34	3.49	41
	المجموع	13.59	3.37	87
الكلي	تكاملية	79.83	12.76	46
	اعتيادية	64.68	15.45	41
	المجموع	72.69	15.94	87

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي في كل مهارة من مهارات اختبار مهارة الكتابة وفي الاختبار ككل بسبب اختلاف فئات متغير الطريقة (تكاملية، اعتيادية).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد في المهارات كما هو مبين في الجدول (4)، وتحليل التباين الأحادي في اختبار مهارة الكتابة ككل، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الطريقة على كل مهارة من مهارات اختبار الرسم الإملائي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	الهمزة المتوسطة	566.596	1	566.596	18.776	.000
هوتلنج=319.	اتصال إذ بالظروف	101.551	1	101.551	10.808	.001
ح=000.	ألف الاثنين وألف التثنية	147.646	1	147.646	18.038	.000
	ألّا، أن لا	182.620	1	182.620	18.357	.000
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	120.145	1	120.145	11.917	.001
الخطأ	الهمزة المتوسطة	2564.990	85	30.176		
	اتصال إذ بالظروف	798.679	85	9.396		
	ألف الاثنين وألف التثنية	695.756	85	8.185		
	ألّا، أن لا	845.610	85	9.948		
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	856.959	85	10.082		
الكلي	الهمزة المتوسطة	3131.586	86			
	اتصال إذ بالظروف	900.230	86			
	ألف الاثنين وألف التثنية	843.402	86			
	ألّا، أن لا	1028.230	86			
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	977.103	86			

ويتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الطريقة في جميع المهارات.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي وفقا لطريقة التدريس في أداء أفراد الدراسة في اختبار الرسم الإملائي ككل

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4971.134	1	4971.134	25.039	.000
داخل المجموعات	16875.487	85	198.535		
الكلي	21846.621	86			

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لطريقة التدريس إذ بلغت قيمة (ف) 25.039، وبدلالة إحصائية 0.000.

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال االثاني على: "**ما أثر استخدام الطريقة التكاملية في تحسين مهارة الإملاء لدى الصف السابع الأساسي مقارنة بالجنس؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار مهارة الكتابة وفي الاختبار ككل وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما هو مبيّن في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار الرسم الإملائي وفي الاختبار ككل تبعا لمتغير الجنس

مهارة الكتابة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الهمزة المتوسطة	ذكر	18.50	4.84	24
	أنثى	22.64	5.10	22
	المجموع	20.48	5.34	46
اتصال إذ بالظروف	ذكر	13.67	2.68	24
	أنثى	15.73	1.98	22
	المجموع	14.65	2.57	46
ألف الاثنين وألف التثنية	ذكر	14.17	2.57	24
	أنثى	15.91	2.27	22
	المجموع	15.00	2.56	46
ألا، أن لا	ذكر	14.00	2.21	24
	أنثى	16.09	2.27	22
	المجموع	15.00	2.45	46
لام الأمر والفاء المتصلة بها	ذكر	14.08	2.86	24
	أنثى	15.36	2.79	22
	المجموع	14.70	4.84	24
الكلي	ذكر	74.42	11.54	24
	أنثى	85.73	11.54	22
	المجموع	79.83	12.76	46

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية من طلبة الصف السابع الأساسي في كل مهارة من مهارات اختبار مهارة الكتابة وفي الاختبار ككل بسبب اختلاف فئات متغير الجنس (ذكور، إناث).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد في المهارات، وذلك كما هو مبين في الجدول (7)، وتحليل التباين الأحادي في اختبار مهارة الكتابة ككل، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الجنس في كل مهارة من مهارات اختبار الرسم الإملائي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	الهمزة المتوسطة	196.387	1	196.387	7.963	.007
هوتلنج=.344	اتصال إذ بالظروف	48.738	1	48.738	8.658	.005
ح=.031	ألف الاثنين وألف التثنية	34.848	1	34.848	5.917	.019
	ألّا، أن لا	50.182	1	50.182	10.045	.003
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	18.815	1	18.815	2.359	.132
الخطأ	الهمزة المتوسطة	1085.091	44	24.661		
	اتصال إذ بالظروف	247.697	44	5.629		
	ألف الاثنين وألف التثنية	259.152	44	5.890		
	ألّا، أن لا	219.818	44	4.996		
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	350.924	44	7.976		
الكلي	الهمزة المتوسطة	1281.478	45			
	اتصال إذ بالظروف	296.435	45			
	ألف الاثنين وألف التثنية	294.000	45			
	ألّا، أن لا	270.000	45			
	لام الأمر والفاء المتصلة بها	369.739	45			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس في جميع المهارات باستثناء لام الأمر والفاء المتصلة بها، وكانت الفروق لصالح الإناث.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي وفقا للجنس لأداء أفراد الدراسة في اختبار الرسم الإملائي ككل

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1468.412	1	1468.412	11.029	.002
داخل المجموعات	5858.197	44	133.141		
الكلي	7326.609	45			

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس إذ بلغت قيمة ف 11.029 ، بدلالة إحصائية 0.002، وكانت الفروق لصالح الإناث.

مناقشة النتائج

قامت الباحثة بمناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها، كما تمت الإشارة إلى أبرز النتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسيرات، وأسباب وعوامل مؤثرة في ظهور هذه النتائج، ثم قامت بصياغة التوصيات في ضوء تلك النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الكتابة يعزى إلى الطريقة التكاملية لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارة الإملاء (79.83)، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة

الضابطة (64.68)، مما يشير إلى تفوق الطريقة التكاملية، وفاعليتها في تحسين مهارة الإملاء لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية التي بيّن التربويون والمختصون أن في اتباعها تجديداً لنشاط الطلبة، وتشويقًا لهم، وإبعاداً للسأم والملل؛ بسبب تنوّع العمل فيها، كما أن فيها نوعاً من تكرار الرجوع إلى الموضوع، وفي هذا التكرار تثبيت للمعلومات وزيادة في الفهم، وهي أيضاً تقضي بفهم الموقف الذي يمثله موضوع الدراسة فهماً كلياً أولاً، ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء بعد ذلك، وهذا يوافق طبيعة الذهن في إدراك الأشياء وفهمها.

ويمكن أن تعزى النتائج إلى الاستراتيجيات المتنوعة وطرائق التدريس المستخدمة في تطبيق النشاطات والتدريبات، إذ تم تزويد طلبة المجموعة التجريبية بخلفية نظرية تتعلق بالقضية الإملائية المحدّدة، كما تمّ استخدام الطريقة القياسية بعرض القاعدة الإملائية وشرحها، ثمّ التطبيق عليها من خلال التدريبات المقترحة. كما تمّ عرض النشاطات والتدريبات على الطلبة على شكل مجموعات، وبالطريقة الجمعية وذلك وفق طبيعة النشاط، إذ تتيح هذه الطريقة للطلبة التكامل بين مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وذلك من خلال نصوص، أو فقرات، أو جمل قامت الباحثة بصياغتها لتؤلف بمجملها الأدب الذي يراعي حاجات الطلبة، وميولهم، وخبراتهم.

كما أن النشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية تقدم المعرفة، والخبرة للطلبة بصورة متكاملة، ويعدّ هذا الأمر الطريق الصحيح، والوسيلة السليمة لتجاوز الصعوبات والمشكلات التي قد يواجهها الطلبة في أثناء التعلم واكتساب المعرفة.

وقد تعزى النتائج كذلك إلى أساليب التقويم المتنوعة في أثناء تطبيق النشاطات والتدريبات مثل: الاختبارات القصيرة، والملاحظة المباشرة، والتغذية الراجعة لمعالجة القصور، وكذلك التنويع في استخدام الوسائل التعليمية الذي يحفز الطلبة، ويدفعهم للتعلم، كلّ ذلك له كبير الأثر في تشويق الطلبة للتعلم ومتابعة المعلم.

ويمكن أن تعزى النتائج إلى توفير الجو التعليمي السليم، والبيئة التعليمية الصحيحة، فقد تم عرض النشاطات والتدريبات بشكل مرتب واضح المعالم، كما تم تحديد دور كلّ من المعلم والطلبة بشكل واضح دقيق، وهذا الأمر أشعر الطلبة بالراحة والطمأنينة والثقة بالنفس، فزادت قدرتهم على الاستيعاب، إضافة إلى أنه قد تمّ تدعيم النشاطات والتدريبات بنشاطات داعمة عملت على تأكيد فهم الطلبة، واستيعابهم القضايا الإملائية موضوع الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة الروسان (1988) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التعليمي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة الدراسة بشكل دال إحصائياً. ومع دراسة البدوي (1997) التي أظهرت فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في معالجة أخطاء الرسم الإملائي بشكل دال إحصائياً. ومع دراسة معايطة (2000) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى إل استخدام حقيبة تعليمية لتدريس الإملاء للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض. واتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة غانم (2000) التي أظهرت فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة الدراسة بشكل دال إحصائياً. كما اتفقت مع دراسة سالي (Sally, 1976) التي بيّنت فاعلية الخطة التي وضعتها الباحثة لتحسين كتابات الطلبة عينة الدراسة. ومع دراسة جولد وميجنون (Gould & Mignone, 2004) التي أشارت إلى أن استخدام منهجية تكاملية قائمة على

مهارة الكتابة، والتهجئة، والقراءة كانت فاعلة في زيادة مستوى تعلم الأطفال للقصص المقدمة ضمن حصص أدب الأطفال في اللغة الإنجليزية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الإملاء يعزى إلى الجنس لصالح الإناث، إذ بلغ متوسط أداء الإناث في الاختبار البعدي لمهارة الإملاء (85.73)، بينما بلغ متوسط أداء الذكور (74.42)، مما يشير إلى تفوق الإناث على الذكور.

وقد يعزى تفوق الإناث في مهارة الإملاء إلى أن الإناث يظهرن القلق أكثر من الذكور في أثناء التعامل مع الواجبات التعلمية، والمهمات اللغوية، كما أنهن أكثر دقّة وتركيزاً في التعامل مع الاختبارات؛ بسبب وجود الدافعية والرغبة في التحصيل لديهن أكثر من الذكور، إضافة إلى اهتمام الإناث أكثر من الذكور في التعامل مع مواقف التعليم.

وربما يعزى تفوق الإناث إلى الظروف الاجتماعية التي تعيشها الإناث في المجتمع العربي؛ فالإناث يمضين في البيت فترة كافية أكثر من الذكور، مما يتيح لهن الإعداد للدروس، وتحضير الواجبات، والقراءة والمطالعة، ومتابعة وسائل الإعلام المختلفة مما يؤدي إلى امتلاك ثروة لغوية أكبر من تلك التي يمتلكها الذكور الذين يمضون جزءاً كبيراً من وقتهم في ممارسة اللعب، ونشاطات متنوعة أخرى.

ويمكن أن يعزى تفوق الإناث أيضاً إلى طبيعتهن الوجدانية؛ إذ تميل الأنثى إلى إثبات وجودها وقدراتها، إضافة إلى رغبتها في إتقان ما تقوم به من أعمال، وواجبات بخاصة تلك

التي تتعلق بالدراسة، ومنها الكتابة السليمة، فلعل هذا الأمر أدّى إلى الفهم الصحيح لدى الإناث عينة الدراسة لقواعد الرسم الإملائي موضوع الدراسة أكثر من الذكور.

وقد يعزى تفوق الإناث إلى الطبيعة التنافسية لدى الطلبة بشكل عام، والإناث بشكل خاص، فالطالبات يملكن رغبة شديدة في إثبات الذات، والتفوق في التعلم من خلال المشاركة، والإجابات، والاختبارات، وتحضير الدروس، والتحصيل الدراسي بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه بعض الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة البطاينة (2004) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التكاملي لصالح المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية، ووجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة الطالبات مقارنة بالطلاب في المجموعة التجريبية. ومع دراسة الزيتاوي (2005) التي كشفت عن فاعلية استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة بدلالة إحصائية، وتفوق الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. الاهتمام بقضايا الرسم الإملائي، ومتابعة أعمال الطلبة الكتابية للحدّ من ظاهرة الضعف في الرسم الإملائي. وإعطاء مزيد من الاهتمام بتلك القضايا والعوامل المؤثرة في وقوع الطلبة بالأخطاء الإملائية الخاصة بالكتابة عبر المناهج الدراسية جميعها.
2. توجيه طلبة الدراسات العليا في مجال اللغويات التطبيقية وغيرها، لإجراء مزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالعوامل الكامنة وراء وقوع الطلبة في الأخطاء اللغوية بعامة، وأخطاء الرسم الإملائي بخاصة.
3. اقتراح برامج متخصصة في معالجة الأخطاء المتعلقة بالقضايا الإملائية، وتطبيقها عبر مراحل التعليم المختلفة، والتثبت من فاعليتها للحد من ظاهرة الضعف في الرسم الإملائي.
4. توجيه اهتمام جميع معلمي المواد الدراسية المختلفة ليسهموا في معالجة الضعف الإملائي؛ لأن معالجة هذا الضعف ليست مسؤولية معلم اللغة العربية فقط.
5. تحفيز الطلبة وتشجيعهم على تعلم قواعد الرسم الإملائي، وتعريفهم أن الرسم الإملائي مهارة من أهم مهارات الكتابة التي تعدّ من أهم وسائل الاتصال اللغوي، وتعريفهم أن الهدف من تعلّم اللغة وتعليمها هو امتلاك مهارات التعبير الصحيح.
6. تدريب معلمي اللغة العربية، والمشرفين التربويين على تطبيق الطريقة التكاملية في أثناء التدريس، وتعريفهم استراتيجياتها، وذلك عن طريق ورشات العمل، وتبادل الخبرات واللقاءات التربوية... وغيرها.
7. حثّ المعلمين، وتدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في تعليم الرسم الإملائي؛ لما لها من دور في تشويق المتعلمين وتحفيزهم على التعلم، وشدّ انتباههم في أثناء العملية التعليمية التعلمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، بسام عبدالله طه. (2009). **التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

إبراهيم، عبد العليم. (1995). **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية**. القاهرة: مكتبة غريب.

أبو المجد، أحمد السيد. (2010). **الواضح في القواعد الإملائية**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

أبو زلال، عصام الدين. (2011). **الكتابة العربية أسس ومهارات**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو شباب، عارف راشد عودة. **فاعلية العمليات العقلية اللغوية للإملاء الاستباري والتعليمي في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

أبو مغلي، سميح. (2009). **قواعد الكتابة والترقيم**. عمان: دار البداية.

أسعد، يوسف ميخائيل. (1997). **تعلم فن التفكير والكلام**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

بديوي، يوسف علي وأحمد يوسف الحاج والسيّد، أحمد محمد. (1994). **المستشار في الإملاء والخط العربي (للمعلمين والطلاب)**. بيروت: دار ابن كثير.

بطرس، أنطونيوس. (2007). **موسوعة الإملاء العربي قواعد- نصوص – طريقة تدريس**. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

بندق، محمد مجمود. (2000). **الكتابة العربية والقواعد الإملائية**. (الطبعة الثانية)، القاهرة: زهراء الشرق.

جابر، وليد أحمد. (2002). **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جابر، وليد. (1991). **أساليب تدريس اللغة العربية**. (الطبعة الثالثة)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. (الطبعة الثالثة)، العين: دار الكتاب الجامعي.

جمل، محمد جهاد. (2005). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**. (الطبعة الثانية)، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (2009). **تعليم التفكير**. (الطبعة الرابعة)، الرياض: دار المقاصد للنشر والتوزيع.

حبيب الله، محمد. (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظري و والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. (الطبعة الثانية)، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات: المداخل – المفاهيم – المفاتيح – النظريات – البرامج**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحمد، غانم قدري. (2004). **علم الكتابة العربية**. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

الحموز، محمد عواد. (1989). **الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

خاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، عزت وطعيمة، رشدي أحمد. (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. (الطبعة الرابعة)، القاهرة: دار الثقافة.

الخريشة، عيد حمد. (2004). **تطور الأساليب الكتابية في العربية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خليل، إبراهيم والصمادي، امتنان. (2008). **فن الكتابة والتعبير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخليل، سحر سليمان. (2009) **فن الكتابة والتعبير**. عمان: دار البداية.

الخوص، أحمد. (1989). **قصة الإملاء**. دمشق: المطبعة العلمية.

الذالي، محمد. (1995). **كيف نعلم الإملاء والخط العربي؟**. القاهرة: عالم الكتب.

الدايل، عبدالله بن حمد عبدالله. (1990). **البناء في اللغة العربية قسيم الإعراب**. الرياض: الرياض: مكتبة الرشيد.

دعمس، مصطفى نمر. (2008). **مهارات التفكير**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. إربد: عالم الكتب الحديث.

الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2003). **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الديباجي، السيد إبراهيم. (2002). **الجديد في الصرف والنحو.** طهران: سازمان للمطالعة والنشر.

الراجحي، شرف الدين. (2000). **في قواعد الكتابة العربية والأخطاء الشائعة فيها.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

زايد، فهد خليل. (2009). **التفكير بطرق مختلفة.** عمان: درا النفائس.

زايد، فهد خليل.(2007). **الإملاء والخط بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (1995). أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر (دراسة تجريبية). **رسالة الخليج،** (16).

زياد، محمد. (2001). ظاهرة صعوبات التعلم وأثرها على الطلاب. **مجلة الكرمة،** (2)، كلية دافيد يلين، القدس.

الزيتاوي، سحر عيسى حسين.(2005). **أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع في لواء الرمثا،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السامرائي، نبيهة صالح، وجواد، انتصار كاظم. (2004). **أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة.** عمان: دار الأخوة للنشر والتوزيع.

السمّان، محمود علي. (1983). **التوجيه في تدريس اللغة العربية.** القاهرة: دار المعارف.

سمك، محمد صالح. (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، حسن. (1997). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. (الطبعة الثانية)، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

السيد، محمود أحمد. (1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

شحاتة، حسن. (1992). **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**. بيروت: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (1993). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (2000). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. (الطبعة الرابعة)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت.(2001). **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

شمس الدين، إبراهيم. (2001). **مرجع الطلاب في الإملاء**. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشوملي، علي. (1995). ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس وطرق علاجه. **مجلة دراسات**، 22(3).

الشيخ، عبد الواحد حسن. (2003). **قواعد الكتابة العربية والإنشاء**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

طافش، محمود. (2004). **تعليم التفكير، مفهومه، أساليبه ومهاراته**. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد. (1998). **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق مفهومه وأهميته – تأليفه وإخراجه – تحليله وتقويمه**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيطي، محمد حمد. (2007). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. (الطبعة الثالثة)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطيطي، محمد حمد. (2006). **النمو العقلي وتطور التفكير**. عمان: دار النظم للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد عيسى، وأبو شريخ، شاهر ذيب. (2007). **المنهاج التكاملي**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، شاكر. (2005). عصر الصورة. **سلسلة عالم المعرفة**. (311)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

عبد الهادي، نبيل، وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد عبد الكريم. (2005). **مهارات في اللغة والتفكير**. (الطبعة الثانية)، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الهادي، نبيل، وبني مصطفى، نادية.(2001). **التفكير عند الأطفال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبدالله، محمد قاسم. (2003). **سيكولوجية الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، (290). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة. (2005). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

عدس، عبد الرحمن. (1998). **علم النفس التربوي، نظرة معاصـــرة**. عمان: درا الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

عطا، إبراهيم محمد، ولطف الله، عبد اللطيف أحمـــد. (1997). **الخـــط والإمــــلاء تـــدريس وقواعد**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطية، محسن علي. (2007) **الأساليب النحوية عرض وتطبيق**. عمان: دار المناهج للنـــشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2008). **مهارة الرسم الكتابي قواعـــدها والـــضعف فيهـــا الأســـباب والمعالجة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عمّار، سام.(2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت: مؤســـسة الرســـالة للطباعة والنشر والتوزيع.

غباين، عمر محمود. (2004). **تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير**. عمـــان: جهينـــة للنـــشر والتوزيع.

غزى، نبيل مسعد السيد. (2000). **الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات التـــرقيم**. القـــاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الغول، منصور حسن. (2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها**. إربد: دار الكتاب الثقافي.

فضل الله، محمد رجب. (1995). **صعوبات الكتابة الإملائية**. القاهرة: عالم الكتب.

فضل الله، محمد رجب. (1997). **تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية "دروس للمتعلم، ودليل للمعلم"**. القاهرة: عالم الكتب.

فضل الله، محمد رجب. (1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، نايفة. (2003). **تعليم التفكير للأطفال**. (الطبعة الثانية)، عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف. (2000). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وعرنكي، رغدة. (2007). **نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين**. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (1998). **نماذج التدريس الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2000). **استراتيجيات التدريس**. عمان: دار عمار.

لانغريهر، جون. (2002). **تعليم مهارات التفكير، تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين**. (منير الحوراني، مترجم)، العين: دار الكتاب الجامعي.

مارزانو، روبرت. (2004). **أبعاد التفكير**. ط. 2 ترجمة: يعقوب حسين نشوان، ومحمد صالح خطاب، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (2000). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم. (1991). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة لمرحلة التعليم الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مراد، سعيد محمد. (2002). **التكاملية في تعليم اللغة العربية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

معروف، نايف محمود. (1991). **تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية**. (الطبعة الخامسة)، بيروت: دار النفائس.

الموسى، نهاد. (2003). **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الناشف، هدى محمود.(2008). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان علي. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، (7)، 199 -242.

نصر، حمدان علي. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق**. 15(3). 223-277.

نصر، حمدان علي. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية**، 19(1)، 71- 117. جامعة أسيوط.

نصر، حمدان علي، ومناصرة، يوسف عثمان.(2008). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة العربية للتربية**، تونس، 28(2).

النعمى، عبد الله الأمين. (1996). **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: دار المعارف.

النعيمي، علي. (2004). **الشامل في تدريس اللغة العربية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

النوايسة، أديب عبدالله محمد، والقطاونة، إيمان طه طايع. (2010). **النمو اللغوي والمعرفي للطفل.** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد. (2001). **اتجاهات في تدريس اللغة العربية.** بغداد: عمادة معهد التدريب والتطوير التربوي، وزارة التربية.

هديب، موسى حسن. (2003). **موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء.** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الهرمي، عمر بن عيسى بن إسماعيل. (2005). **المحرر في النحو.** م(3)، (تحقيق: عبدالسميع، منصور علي محمد). القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والطباعة.

والي، حسين. (1986). **كتاب الإملاء.** بيروت: دار الكتب العلمية.

والي، فاضل فتحي محمد. (1998). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه – أساليبه – قضاياه.** الرياض: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (1999). **كتاب لغتنا العربية للصف السابع.** عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

ياقوت، محمود سليمان. (2003). **فن الكتابة الصحيحة.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

يوسف، حسني عبد الجليل. (2006). **علم كتابة اللغة العربية والإملاء، الأصول- والقواعد- والطرق.** القاهرة، الإسكندرية: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

المراجع الأجنبية:

Aegler, C., A. (1993). The direct teaching of thinking skills for improvement of reading comprehention skills. **Dissertation Absrracts International**. 55(33), 2519.

Barell, J. (1991). Creating our pathways: Teaching students to think and become self-directed. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds), **Handbook of gifted education**. 252-270. Needham Heights, MA:Allyn and Bacon.

Baylard, E, & Crrie, C. (1993). Evaluation of Meranec Valley whole anguage Pilot Program. **Dissertation Abstract International**, A61/05, 1785.

Fouly, K, & Gziko, G. (1985). Determine the reliability, validity and Stability of the graduated dictation test. **A journal of applied Linguistics**. 35(4).

Hunter, E. (1991). Focus on Critical Thinking Skills Across The urriulum. **Nassp Bulletin**. 75(53), 72-76.

Lapp, D., C. (1998). Maximizing your memory power. **Barnos Educational Series.** 15.

Loftus, M & Wortman, J. (1992). Scientific Memories, Methods for Maximizing than Memory. **Amarican Educational Research Journal.** 7(2), 301-321.

Manning, M & Kami, C. (2000). Whole language isolated phonics instruction: A longitudinal in kindgarten with reading and writing tasks. **Journal of research in childhood education**.(V5), 53-69.

Masons, T. (1996). Integration Curricula. **Potential and Problems Educational Leadership.** 47(4), 263-268.

Rabkin, E & Smith, M. (1990). **Teaching writing that works**. The University of Michigan Press.

Rinvolucri, D., P. (1989). **Dictation New Methods, New Possibilities.** New York : Cambridge University Press.

Shaw, D & Claudia, S. (1996). **Integrating Science and Language Arts**. Bacon, Boston. London.

Swales, J & Feak, C. (1994). **Academic Writing for Graduate Students.** The University of Michigan Press.

Wang, A. W & Thomas, H. T. (1995). Effect of keywords on long- term Retention: Help or hindrance? **Journal if Education Psychology.** 78, 67- 475.

ملحق (أ)

أسماء السادة محكمي اختبار مهارة الكتابة (الإملاء) والنشاطات والتدريبات القائمة على الطريقة التكاملية

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور سمير استيتية	اللغة العربية	جامعة اليرموك
2	الأستاذ الدكتور عبدالقادر مرعي	اللغة العربية	جامعة اليرموك
3	الدكتور راتب عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
4	الدكتور محمد خوالدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
5	الدكتور أديب حمادنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة ال البيت
6	الدكتور سامي هزايمة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة ال البيت
7	الدكتور حسين العظامات	اللغة العربية	جامعة ال البيت
8	الدكتور محمد حوامدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة البلقاء التطبيقية/اربد
9	الدكتور محمد مقابلة	اللغة العربية	جامعة البلقاء التطبيقية/الزرقاء
10	الدكتور عيد عبدالله	اللغة العربية	جامعة البلقاء التطبيقية/الزرقاء
11	الدكتور سماره العظامات	مشرف لغة عربية	مديرية البادية الشمالية الشرقية
12	الأستاذ لافي البقوم	مشرف لغة عربية	مديرية البادية الشمالية الشرقية
13	الأستاذ ركاد مناور	مشرف لغة عربية	مديرية البادية الشمالية الغربية
14	الأستاذ خالد العموش	مشرف لغة عربية	مديرية البادية الشمالية الغربية
15	الأستاذ محمد مشاقبة	مشرف لغة عربية	مديرية البادية الشمالية الغربية
16	المعلم يونس القطعان	لغة عربية	مدرسة سبع السير الثانوية للبنين
17	المعلم صايل الغنيض	لغة عربية	مدرسة رحبة ركاد الثانوية للبنين
18	المعلمة فاتن الشبيل	لغة عربية	مدرسة طيبة المساعيد الأساسية المختلطة
19	المعلمة منال الحويدي	لغة عربية	مدرسة رحبة ركاد الثانوية للبنات
20	المعلمة تركية المساعيد	لغة عربية	مدرسة عمرة وعميرة الثانوية للبنات

ملحق (ب)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارة الإملاء

رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز
1	0.53	0.31
2	0.41	0.51
3	0.37	0.52
4	0.68	0.39
5	0.34	0.43
6	0.49	0.6
7	0.63	0.33
8	0.25	0.36
9	0.34	0.38
10	0.39	0.41
11	0.37	0.53
12	0.75	0.46
13	0.32	0.31
14	0.46	0.37
15	0.34	0.37
16	0.41	0.4
17	0.51	0.45
18	0.56	0.39
19	0.58	0.44
20	0.39	0.55
21	0.49	0.35
22	0.51	0.52
23	0.41	0.53
24	0.34	0.43
25	0.49	0.34
26	0.56	0.38
27	0.51	0.55
28	0.27	0.37
29	0.49	0.49
30	0.65	0.57
31	0.72	0.37
32	0.41	0.37
33	0.41	0.46
34	0.65	0.46
35	0.39	0.53
36	0.53	0.38
37	0.39	0.44
38	0.28	0.36
39	0.53	0.43
40	0.34	0.42
41	0.48	0.55
42	0.47	0.48
43	0.55	0.4
44	0.42	0.39
45	0.56	0.49
46	0.54	0.4
47	0.41	0.48
48	0.51	0.49
49	0.46	0.44
50	0.58	0.55

ملحق (ت)

اختبار الرسم الإملائي

أولاً: الهمزة المتوسطة

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. اشترى أبي................ جميلةً.

أ- عباءَة ب- عباءَة ج- عبأة د- عباأة

2. قال _ صلى الله عليه وسلم _: " كلكم راعٍ، وكلكم............. عن رعيته.

أ- مسؤُول ب- مسوءُول ج- مسأول د- مسئُوول

3. لكل مسجدٍ.............. عاليةٌ.

أ- مِأذنة ب- ماءْذنة ج- مئذنة د- مِإذنة

4. يجب أن نحافظَ على............ نظيفة.

أ- بيأتنا ب- بيإتنا ج- بيآتنا د-بيئتِنا

5..............من خلفاء بني أمية.

أ- المَأمون ب- المَئْمون ج- المَاءْمون د- المَائْمون

السؤال الثاني: أكمل/أكملي الفراغ في الجمل الآتية بكلمة تتضمن همزة متوسطة:

6. يسمى صوتُ الأسد..........

7. يستخدمُ الفلاح......... لحفر البئر.

8. جمع كلمة رأس هي...........

9. الكتابة الصحيحة لكلمة (هَيْأة) هي..........

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل مما يأتي:

10. سُئِلَ: كتبت الهمزة على نبرة لأن الكسرة أقوى من الضمة ( )

11. براءَة: كتبت الهمزة على السطر خطأً ( )

12. تفاءُل: كتابة الهمزة صحيحة لأنها وقعت بعد ألف ( )

13. فؤَاد: كتبت الهمزة على الواو لأن الضمة أقوى من الفتحة ( )

14. بيْأة: كتبت الهمزة على الألف لأن الفتحة أقوى من السكون ( )

ثانياً: اتصال إذ بالظروف

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

15. إذا درستَ بجدٍّ............ تنجح.

أ- حين ئذن ب- حينئذٍ ج- حينئذِن د- حين إذن

16. متى يدخلِ المعلم............ يقفِ الطلاب.

أ- عندئذٍ ب- عندئذِن ج- عند إذن د- عند ئذِن

17. عندما يأتي فصلُ الربيع............ تتفتحُ الأزهارُ.

أ- وقت إذن ب- وقت ئذن ج- وقتئذٍ د- وقتئذِن

السؤال الثاني: ضع/ضعي (إذ) متصلة بالظروف (ليلة، صباح، يوم) في الفراغ المناسب فيما يأتي:

18. عندما تغيبُ الشمسُ.......... يظهر القمر.

19. متى تعاون الناس............ تسودِ المحبة بينهم.

20. إذا أشرقت الشمسُ............ خرجت الطيورُ من أعشاشها.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

21. تُرسم همزة (إذ) مع الظروف على النبرة لأن الكسرة أقوى الحركات ( )

22. تُرسم همزة (إذ) مع الظروف على النبرة تبعاً لحركة الكسرة فيها ( )

23. ليلة ئذٍ: كتابة الظرف ليلة متصلاً بـــ.. (إذ) صحيح ( )

ثالثاً: ألف الاثنين وألف التثنية

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

24. .... مديرُ المدرسةِ الفائزين.

أ- هَنَّئَى ب- هَنَّئَة ج- هَنَّاءَ د- هَنَّأ

25. المتخاصمان.......... إلى القضاء لحل المشكلة.

أ- لجأا ب- لجآ ج- لجئَا د- لجاءَا

26. العدل والحرية.......... من مبادئ حقوق الإنسان.

أ- مبدأان ب- مبدئَان ج- مبدءَان د- مبدآن

السؤال الثاني: أسند/أسندي الأفعال الآتية (أنشأ، يملأ، توضأ) إلى ألف الاثنين ثم ضعها/ ضعيها في الفراغ المناسب من الجمل الآتية:

27. المهندسان............ بناءً عاليًا.

28. الرجلان............. استعداداً للصلاة.

29. شرع المزارعان........... الخزانات ماءً استعدادًا لفصل الصيف.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

30. مثنى كلمة (مرفأ) هو: مرفأان ( )

31. مثنى كلمة (خطأ) هو: خطآن ( )

32. مفرد كلمة (منشآن) هو: منشئ ( )

رابعاً: (ألاّ، وأنْ لا)

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

33. على الطالب......... يهملَ دروسه.

أ- أنْ لا ب- لا أن ج- ألاّ د- لا

34. علمتُ.......... نجاحَ من غيرِ مثابرة.

أ- ألاّ ب- أنْ لا ج- لا أنْ د-إنْ لا

35. أعتقدُ.......... كسولَ ناجحٌ.

أ- إلاّ ب- لا أن ج- ألاّ د- أنْ لا

السؤال الثاني: املأ/املئي الفراغ من الجمل الآتية بـ (ألاّ) أو (أنْ لا):

36. أوصانا الرسولُ_ صلى الله عليه وسلم _........... نؤذيَ الجارَ.

37. عرفتُ......... أحداً في الصف.

38. علينا.......... ننسى حقوقَ الوالدينِ.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

39. من الأفضل (أنْ لا) نلعبَ في الشارعِ.كتابة ما بين القوسين صحيحة ( )

40. ما أحسنَ (ألاّ) يغتابَ بعضنا بعضاً.كتابة ما بين القوسين صحيحة ( )

41. أعتقدُ (ألاّ) نعيمَ دائمٌ.كتابة ما بين القوسين خطأ ( )

خامساً: لام الأمر والفاء المتصلة بها

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

42. .... الطلابُ في دروسهم.

أ- فالْيجتهدْ ب- فلْيجتهدْ ج- فلَيجتهدْ د- فالَيجتهدْ

43. .... كبيرُنا على صغيرِنا.

أ- فلْيعطفْ ب- فالْيعطفْ ج- فالِيعطفْ د- فلِيعطفْ

44. .... عن رفاقِ السوءِ.

أ- فالْنبتعدْ ب- فلِنبتعدْ ج- فالِنبتعدْ د- فلْنبتعدْ

السؤال الثاني: أدخل/أدخلي الفاء متصلة بلام الأمر على الأفعال المضارعة الآتية: (نشكرُ، يصدقُ، يحترمُ)، ثمّ ضعها/ضعيها في الفراغ المناسب في الجمل الآتية:

45............ كلٌ منا في أقواله.

46............ صغيرُنا كبيرَنا.

47............ معلمينا على جهودهم.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

48. حرف الفاء يُكتب متصلا بلام الأمر الداخلة على الفعل المضارع ( )

49. حرف الفاء يُكتب منفصلاً بألف إذا اتصل بلام الأمر الداخلة على الفعل المضارع ( )

50. تكون حركة لام الأمر الداخلة على الفعل المضارع إذا اتصلت بها الفاء السكون ( )

ملحق (ث)

الإجابة النموذجية لاختبار الرسم الإملائي

أولاً: الهمزة المتوسطة

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. اشترى أبي............ جميلةً.

أ- عبائَة (ب)- عباءَة ج- عبأة د- عباأة

2. قال _ صلى الله عليه وسلم _: " كلكم راعٍ، وكلكم......... عن رعيته.

(أ)- مسؤول ب- مسوءول ج- مسأول د- مسئوول

3. لكل مسجدٍ.......... عاليةٌ.

أ- مِأذنة ب- ماءذنة (ج)- مئذنة د- مِإذنة

4. يجب أن نحافظَ على......... نظيفة.

أ- بيأتنا ب- بيإتنا ج- بيآتنا (د)- بيئتِنا

5. ....من خلفاء بني أمية.

(أ)- المَأمون ب- المئمون ج- الماءمون د- المائمون

السؤال الثاني: أكمل/أكملي الفراغ في الجمل الآتية بكلمة تتضمن همزة متوسطة:

6. يسمى صوتُ الأسد.زئير....

7. يستخدمُ الفلاح.الفأس لحفر البئر.

8. جمع كلمة رأس هي..رؤوس..

9. الكتابة الصحيحة لكلمة (هَيْئَاَة) هي..هيئة....

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل مما يأتي:

10. سُئِلَ: كتبت الهمزة على نبرة لأن الكسرة أقوى من الضمة (نعم)

11. براءَة: كتبت الهمزة على السطر خطأً (لا)

12. تفاءُل: كتابة الهمزة صحيحة لأنها وقعت بعد ألف (لا)

13. فُؤَاد: كتبت الهمزة على الواو لأن الضمة أقوى من الفتحة (نعم)

14. بيْأة: كتبت الهمزة على الألف لأن الفتحة أقوى من السكون (لا)

ثانياً: اتصال إذ بالظروف

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

15. إذا درستَ بجدٍّ............ تنجح.

أ- حين ئذن ب- حينئذٍ ج- حينئِذن د- حين إذن

16. متى يدخلِ المعلم............ يقفِ الطلاب.

أ- عندئذٍ ب- عندئِذن ج- عند إذن د- عند ئِذن

17. عندما يأتي فصلُ الربيع............ تتفتحُ الأزهارُ.

أ- وقت إذن ب- وقت ئِذن ج- وقتئذٍ د- وقتئِذن

السؤال الثاني: ضع/ ضعي (إذ) متصلة بالظروف (ليلة، صباح، يوم) في الفراغ المناسب فيما يأتي:

18. عندما تغيبُ الشمسُ..ليلتئذٍ.. يظهر القمر.

19. متى تعاون الناس..يومئذٍ... تسودِ المحبة بينهم.

20. إذا أشرقت الشمسُ...صباحئذٍ خرجت الطيورُ من أعشاشها.

السؤال الثالث: أجب/ أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

21. تُرسم همزة (إذ) مع الظروف على النبرة لأن الكسرة أقوى الحركات (نعم)

22. تُرسم همزة (إذ) مع الظروف على النبرة تبعاً لحركة الكسرة فيها (نعم)

23. ليلة ئذٍ: كتابة الظرف ليلة متصلاً بــ..(إذ) صحيح (لا)

ثالثاً: ألف الاثنين وألف التثنية

السؤال الأول: ضع/ ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

24. .... مديرُ المدرسةِ الفائزين.

أ- هَنَّئَى ب- هَنَّئَة ج- هَنَّاءَ (د)- هَنَّأ

25. المتخاصمان.......... إلى القضاء لحل المشكلة.

(أ)- لجأا ب- لجآ ج- لجئا د- لجاءا

26. العدل والحرية.......... من مبادئ حقوق الإنسان.

أ- مبدأان ب- مبدئان ج- مبدءان (د)- مبدآن

السؤال الثاني: أسند/أسندي الأفعال الآتية (أنشأ، يملأ، توضأ) إلى ألف الاثنين ثم ضعها/ ضعيها في الفراغ المناسب من الجمل الآتية:

27. المهندسان...أنشأا... بناءً عاليًا.

28. االرجلان....يتوضأا... استعداداً للصلاة.

29.شرع المزارعان..يملأان. الخزانات ماءً استعدادًا لفصل الصيف.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

30. مثنى كلمة (مرفأ) هو: مرفأان (لا)

31. مثنى كلمة (خطأ) هو: خطآن (نعم)

32. مفرد كلمة (منشآن) هو: منشئ (لا)

رابعاً: (ألاّ، وأنْ لا)

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

33. على الطالب.......... يهملَ دروسه.

أ- أنْ لا ب- لا أن ج- ألاّ د- لا

34. علمتُ.......... نجاحَ من غيرِ مثابرة.

أ- ألاّ ب- أنْ لا ج- لا أنْ د-إنْ لا

35. أعتقدُ........... كسولَ ناجحٌ.

أ- إلاّ ب- لا أن ج- ألاّ د- أنْ لا

السؤال الثاني: املأ/املئي الفراغ من الجمل الآتية بـــ (ألاّ) أو (أنْ لا):

36. أوصانا الرسولُ_ صلى الله عليه وسلم _...ألاّ...... نؤذيَ الجارَ.

37. عرفتُ.أنْ لا.. أحداً في الصف.

38. علينا....ألاّ... ننسى حقوقَ الوالدينِ.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

39. من الأفضل (أنْ لا) نلعبَ في الشارعِ.كتابة ما بين القوسين صحيحة (لا)

40. ما أحسنَ (ألاّ) يغتابَ بعضنا بعضاً.كتابة ما بين القوسين صحيحة (نعم)

41. أعتقدُ (ألاّ) نعيمَ دائمٌ.كتابة ما بين القوسين خطأ (نعم)

خامساً: لام الأمر والفاء المتصلة بها

السؤال الأول: ضع/ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

42. .... الطلابُ في دروسهم.

أ- فالْيجتهدْ ب- فلْيجتهدْ ج- فلَيجتهدْ د- فالَيجتهدْ

43. .... كبيرُنا على صغيرِنا.

أ- فلْيعطفْ ب- فالْيعطفْ ج- فالِيعطفْ د- فلِيعطفْ

44. .... عن رفاقِ السوءِ.

أ- فالْنبتعدْ ب- فلِنبتعدْ ج- فالِنبتعدْ د- فلْنبتعدْ

السؤال الثاني: أدخل/أدخلي الفاء متصلة بلام الأمر على الأفعال المضارعة الآتية: (نشكرُ، يصدقُ، يحترمُ)، ثمّ ضعها/ ضعيها في الفراغ المناسب في الجمل الآتية:

45. ..فلْيصدقْ.. كلٌ منا في أقواله.

46. ..فلْيحترمْ.. صغيرُنا كبيرَنا.

47. ..فلْنشكرْ.. معلمينا على جهودهم.

السؤال الثالث: أجب/أجيبي بنعم أو لا في كل عبارة مما يأتي:

48. حرف الفاء يُكتب متصلا بلام الأمر الداخلة على الفعل المضارع (نعم)

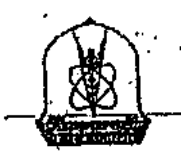
49. حرف الفاء يُكتب منفصلاً بألف إذا اتصل بلام الأمر الداخلة على الفعل المضارع (لا)

50. تكون حركة لام الأمر الداخلة على الفعل المضارع إذا اتصلت بها الفاء السكون (نعم)

ملحق (ج)

كتابة تسهيل المهمة (جامعة اليرموك)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية الآداب
مكتب العميد

الرقم: ك ١٠٨/١ / ٠٠٣٩٤٥
التاريخ: ١٢/شوال/١٤٣١ هـ
الموافق: ٢٠١٠/٩/٢١ م

عطوفة مدير التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة عبير عبيد الشبول ومسجلة في برنامج الدكتوراة في قسم اللغة العربية بأعداد بحث بعنوان(الطريقة التكاملية في تدريس أدب الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن) أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة لأجراء الدراسة الميدانية في المدارس التابعة لمديريتكم.

لإجراءاتكم لطفاً.

واقبلوا فائق الاحترام

عميد كلية الآداب

أ.د. سليمان خرابشة

تلفون: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١٣٧ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211137 Irbid-Jordan Email:fac-edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق (ح)

كتابة تسهيل المهمة (مديرية التربية والتعليم/ البادية الشمالية)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

الرقم ...

التاريخ ...

الموافق ...

مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة (عبير عبيد الشبيل) والمسجلة في برنامج الدكتوراه في قسم اللغة العربية/جامعة اليرموك بإعداد بحث بعنوان (الطريقة التكاملية في تدريس أدب الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن) أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لأجراء الدراسة الميدانية في المدارس المرفقة بالكشف.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. يعقوب الشديفات

الدكتور

يعقوب مقبل الحطاب الشديفات

نسخة/ السيد مدير الشؤون التعليمية و الفنية المحترم

نسخة/ السيد رئيس قسم الإشراف التربوي المحترم

نسخة/ لكل مدرسة معنية

نسخة / الملف

هاتف (٦٢٨٤٠٥٤) (٦٢٨٢٠١٨) (٦٢٨٢٠٢٩) (٦٢٨٢٠١٩) فاكس (٦٢٨٢٠١٢) ص.ب (٧١٢)

أسماء المدارس المعنية بإجراء الدراسة الميدانية.

1-مدرسة صبحا الثانوية الشاملة للبنات.

2-مدرسة الأشرفية الثانوية الشاملة لبنات.

3-مدرسة رحبة ركاد الثانوية للبنين.

4-مدرسة سبع صير الثانوية للبنين.

5-مدرسة الأشرفية الثانوية للبنين.

Abstract

Al Shbail, Abeer Obaid Al- Ruhaiel. The Effect of Integrated Approach on Improving Spelling Skills among 7th Grade Students (Northern Badia as a Model). PhD Dissertation, Yarmouk University, 2011. (Supervisor: Professor. Raslan Bani Yassin).

The objective of the study was to examine the effect of integrated approach on improving spelling skills among 7th grade students. To achieve the objective of the study, the researcher developed an achievement test to measure students' achievement in spelling skill. The researcher also developed some integrated approach based instructional activities to improve spelling skill among subjects of the study. The study addressed the following questions:

1- What is the effect of integrated approach on improving spelling skills among 7th grade students?

2- What is the effect of integrated approach on improving spelling skills among 7th grade students in light of gender?

Sample of the study consisted of (87) 7th grade students selected from Sabha Girls School and Rahbet Rakad, Al Ahrafeia Boys Schools located in Northern Badia Region at Al Mafraq Governorate. The researcher used 7th Grade sections in these schools. The students were assigned randomly to two groups; experimental (24 males and 22 females) a control (19 males and 22 females). Both experimental groups were taught using integrated based instructional activities while the two control groups were taught using the traditional instruction methods.

Results of the study indicated significant differences (α= 0.05) were found in the spelling skill among students participating in the study due to the use of integrated approach, in favor of experimental group students. Significant gender differences were found (α= 0.05) in the spelling skill among students participating in favor of females.

The dissertation was divided into (4) chapters. The first addressed the use of integrated approach in spelling instruction. The chapter addressed the concept and significance of integrated approach, levels of integration, basics of integrated approach, and the application of integrated approach in language instruction. Then, the chapter addressed the process, conceptualization and its significance of spelling in language development. The chapter also addressed the basics for selecting spelling activities in the classroom, types of spelling, how to teach each one, the integration between spelling and other language skills, the most common mistakes in Arabic spelling and the most influential factors on spelling.

The second chapter addressed the mental processes involved in spelling. Here, the study examined the relation between language and thinking, mental processes and spelling, cognitive theory and spelling and the role of spelling activities in the development of thinking.

The third chapter was devoted to address spelling system and the most significant issues related with this language skill. In this chapter, spelling rules were examined, reasons behind most common language mistakes, spelling rules in the basic stage, spelling rules used in the current study, the researcher's comments and the views of previous research concerning spelling skill.

The fourth chapter was devoted to identify the most common spelling mistakes, explain them, describing the sample used in the current study, instruments used to collect data, presenting results reported in the current study, discussing the results and suggesting recommendations developed in light of these results.